

Technická univerzita v Liberci

Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická

Katedra: Katedra filosofie
Studijní program: Specializace v pedagogice
Studijní program: Humanitní studia se zaměřením na vzdělávání
(kombinace) (český jazyk – humanitní studia)

AUTORITA VE VÝCHOVĚ

THE AUTHORITY IN EDUCATION

AUTORIDAD EN LA EDUCACIÓN

Bakalářská práce: 11 –FP–KFL– 122

Autor:
Anna BURIANOVÁ

Podpis:

Adresa:
Jeřmanická 496/18
463 12, Liberec 25

Vedoucí práce: IC.Lic. Michal PODZIMEK, Th.D.

Konzultant:
Počet

stran	slov	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
62	17 267	1	11	11	1

V Liberci dne: 23.6.2011

Čestné prohlášení

Název práce: Autorita ve výchově
Jméno a příjmení autora: Anna Burianová
Osobní číslo: P07000294

Byl/a jsem seznámen/a s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména § 60 – školní dílo.

Prohlašuji, že má bakalářská práce je ve smyslu autorského zákona výhradně mým autorským dílem.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracoval/a samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím bakalářské práce a konzultantem.

Prohlašuji, že jsem do informačního systému STAG vložil/a elektronickou verzi mé bakalářské práce, která je identická s tištěnou verzí předkládanou k obhajobě a uvedl/a jsem všechny systémem požadované informace pravdivě.

V Liberci dne: 23.6.2011

Anna Burianová

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucímu mé práce, IC.Lic. Michalu Podzimkovi, Th.D., za odborné vedení, cenné rady a vstřícný přístup v průběhu jejího zpracovávání.

Liberec, červen 2011

Anna Burianová

ANOTACE

Komparace vnímání pojmu autority druhostupňovými dětmi bez vyznání vs. věřící.

Práce se zabývá pojmem autority. Uvedeme zde na pravou míru jak teoretické výklady, tak i praktické ukázky vnímání autority dětmi bez vyznání a dětmi s křesťanským vyznáním. Pro komparaci různých pohledů na autoritu budou vybrány děti druhého stupně základní školy z různých typů těchto škol. První skupinou dotazovaných budou žáci klasické základní školy, další skupinou respondentů budou studenti tercie a kvarty na gymnáziu, žáci křesťanské základní školy a žáci praktické školy. Cílem je zjistit, jestli vyznání ovlivňuje pohled na autoritu rodiče i pedagoga. Práce by mohla být dále využitelná pro budoucí pedagogy. Osvětlí jim, co pro dnešní dospívající mládež toto slovo a pojmy s ním související vůbec znamená v současnosti i v historickém kontextu. Alespoň zčásti je může uvést do problematiky autority přirozené a získané.

KLÍČOVÁ SLOVA

Autorita, výchova.

ANNOTATION

Comparing the perception of the term of authority between believing and non-believing children.

This thesis deals with the term of authority. Theoretical foundations of this term are provided in the first section; while in the second section practical examples of perception of the authority by children of Christian belief and agnostic children are mentioned. To compare the different point of views on the authority, children from 6th to 9th grade of various types of elementary schools will be chosen. The children were divided into the following groups: pupils from ordinary elementary school, grammar school, Christian elementary school and practical school. The aim of this work is to discover whether religion influences the point of view on the authority of parents and teachers. The thesis may be used for future teachers. It will clear up the meaning of the word authority to young people and about terms

corresponding with this word nowadays and in historical context. It may also partly introduce the teachers into the problem of natural and acquired authority.

KEYWORDS

Authority, education.

ANOTACIONES

La comparación de la percepción del concepto de autoridad entre niños obedientes y desobedientes (de edades comprendidas entre los 6 y los 9 años de la escuela primaria)

Esta tesina trata sobre el concepto de autoridad. Los fundamentos teóricos de este término se muestran en la primera sección: mientras que en la segunda sección se mencionan ejemplos prácticos de percepción de la autoridad en niños con nombres cristianos y sin ellos. Para la comparación en los diferentes puntos de vista, los en la autoridad se escogieron niños de 6 a 9 años de varios tipos de escuelas. Los niños se dividieron en los siguientes grupos: alumnos de la escuela elemental ordinaria, de la escuela de gramática, de la escuela cristiana elemental y e la escuela práctica. El objetivo de este trabajo es el de descubrir si existe una influencia de las religiones desde el punto de vista de la autoridad entre padres y profesores.

Esta tesis la podrán usar futuros profesores. Enseña conocimientos sobre el significado de la palabra autoridad a la gente joven y sobre términos que se corresponden con esta palabra, en la actualidad y en un contexto histórico. Asimismo, puede presentar a los profesores la problemática de la autoridad formal e informal.

PALABRAS CLAVE

Autoridad, la educación.

Obsah

1	ÚVOD	8
2	TEORETICKÁ ČÁST	8
2.1	CO JE AUTORITA	8
2.1.1	Historické hledisko	8
2.1.2	Vymezení pojmu autority z hlediska pedagogicko- psychologického	12
2.1.3	Autorita v křesťanském pojetí	17
2.2	CO JE A NENÍ AUTORITA – posuny v chápání	20
2.2.1	Autorita a autoritářství	20
2.2.2	Autorita v antipedagogice	22
2.3	AUTORITA V ONTOGENETICKÉM VÝVOJI	24
2.3.1	Prenatální období	26
2.3.2	Novorozenecké období	26
2.3.3	Kojenecké období	27
2.3.4	Období batolete	28
2.3.5	Předškolní věk	29
2.3.6	Mladší a střední školní věk	31
2.3.7	Starší školní věk	32
2.3.8	Období dospívání	33
2.3.9	Dospělost a stáří	35
2.4	OSOBNOST NOSITELE AUTORITY	35
2.4.1	Nositel autority v síti sociálních vztahů	35
2.4.2	Nositel autority jako osobnost	36
2.4.3	Nositel autority	39
2.4.4	Co posiluje či oslabuje autoritu osobnosti	39
2.5	Krize autority	41
2.5.1	Krize autority a krize společnosti	41
2.5.2	Krize autority podle Hannah Arendtové	45
2.5.3	Krize autority z pohledu křesťana	46
3	EMPIRICKÁ ČÁST	49
3.1	Výzkumný problém	49
3.2	Cíl výzkumu	49
3.3	Metoda výzkumu	49
3.4	Výzkumný vzorek	49
3.5	Popis výsledků	51
4	ZÁVĚR	61
5	POUŽITÁ LITERATURA	62
6	PŘÍLOHY	63

1 ÚVOD

Cílem této práce je obeznámení s pojmem autority v části teoretické, s jejím postavením v historii i v různých oblastech současné lidské společnosti. Část praktická se zaměří na autoritu ve výchově dětí, které navštěvují druhý stupeň základní školy. Formou dotazníkového výzkumu bych ráda zmapovala situaci a poukázala na faktory, které přijímání či odmítání a vnímání autority těchto dětí ovlivňují. Jedním z hlavních hledisek pro komparaci bude také fakt, pochází-li dítě z rodiny věřící, či bez vyznání. V práci je vysvětlen pojem autority z hlediska historického a dále též z hlediska pedagogicko-psychologického, tj. tak, jak jej vnímá nejširší laická veřejnost v naší společnosti, a křesťanského, tedy tak, jak by jej měl vnímat člověk žijící aktivně svoji víru. Zmíním se také o posunech v chápání pojmu autority, o tom, co v minulosti působilo na utváření pojmu autority v povědomí nejširší veřejnosti. Stručně budou představeny jednotlivé vývojové etapy člověka a specifika přístupu k autoritě s nimi související. Práce se zevrubně zabývá také osobností nositele autority a krizí autority v současné společnosti. V závěru práce je na základě dotazníkového šetření vypracován rozbor, má-li na žáky druhého stupně (podle jejich vnímání) jejich vyznání vliv, jestli působí na přijímání autorit v jejich životě pozitivně, negativně nebo se vůbec neprojevuje.

2 TEORETICKÁ ČÁST

2.1 CO JE AUTORITA

2.1.1 Historické hledisko

Z mnoha definic autority v různých odborných zdrojích a vědeckých publikacích, které se velice různí, je možno pochopit, že autoritu jako pojem nelze vysvětlit jednoduše jedním nebo několika slovy. Jedná se o pojem poměrně komplikovaný právě proto, že jej lze nahlížet několika způsoby, a také proto, že prošel jistým komplikovaným vývojem. Je tedy třeba se nejprve ohlédnout do historie a ujasnit si, jaké místo ve společnosti měla autorita v minulosti, k jakým posunům došlo v chápání onoho termínu a jakou pozici zastává, má-li nějakou, v době dnešní.

Mohlo by se zdát, že autorita jako taková se v lidské společnosti objevuje již v dobách pravěkých kmenů či v dobách kultu bohyně matky. Skutečnost je ovšem jiná a souvisí právě s definicí autority samé. Pro alespoň obecnější upřesnění nyní bude zmíněno několik rysů

tohoto termínu a podrobněji se jím budu zabývat dále. Autorita je velmi obecně a povrchně vzato jistou formou vedení, které si ale nezískává svou pozici nijak násilnou ani přesvědčovací formou. Z tohoto nyní vycházíme.

Je tedy zjevné, že v dobách starověkých kultur o autoritě nemůže být řeč, protože zde byla jakákoli vůdčí pozice postavena na síle a dovednostech, které umožňovaly nejpravděpodobněji přežití. S trochou nadsázky bychom mohli říci, že tento způsob vedení byl jistým způsobem blízký hierarchii smečkových zvířat. Na vrcholu smečky je ten, kdo je schopen si svou pozici udržet. Je natolik zkušený, aby zajistil bezpečí, a zároveň natolik silný, aby si v rámci vlastní sociální skupiny udržel výsostné postavení. Tento „trend“ se drží v nejrůznějších podobách v různých uskupeních po velmi dlouhou dobu.

První zmínky o jakési „předautoritě“ přicházejí z Řecka a nacházíme je ve spisech samotného Platóna¹ a Aristotela, kteří pocítují potřebu svobody občanů. Vycházejí ze své politické zkušenosti v polis, a to jak z oblasti veřejného života, tak z oblasti domácího života rodinného. Ve veřejné sféře byla praktikována absolutní vláda ve formě tyranie², v oblasti domácností a rodinného života pán domu vládl jako despota³. V obou dvou formách vlády se jednalo v podstatě o vztah pán a otrok a podle řeckého vnímání tedy ani pán nemohl být svobodným. Jeho svoboda by totiž spočívala v tom, že mohl kdykoli opustit své poddané a vzdát se své moci.⁴ Byl vázán postavením k poddaným, kteří mu patřili. Již zde jsou tedy položeny základy definice autority, ač ještě nejsou nijak konkrétně formulovány.

¹ „Když Platón začal uvažovat o tom, jak zavést autoritu do jednání o veřejných věcech v polis, uvědomoval si, že hledá alternativu jak k obvyklému řeckému způsobu, jímž se postupovalo ve vnitřních záležitostech, tj. k přesvědčování (PEITHEIN), tak i k obvyklému způsobu řešení věcí vnějších, tj. k moci a násilí (BIA).“ ARENDOVÁ, Hannah. *Krise kultury*. Praha: Mladá fronta, 1994. 157 s. ISBN 80-204-0424-4. s. 7.

² Forma vlády praktikovaná již v antickém Řecku, kde znamenala původně vládu neurozeného jedince, později došlo k posunu významu a tyranie byla označována rovnostářská forma vlády, kde tyran je vládce, který vládne sám proti všem a „všichni“ utiskovaní si jsou rovni, zvláště svou bezmocí; tyran se jako vládce řídí jen vlastní vůlí a vlastními zájmy.

³ Despocie - forma vlády známá již z oblasti rodinného života starého Řecka; despota je neomezený vládce, kterému náleží moc donucovat.

⁴ „Jeho moc donucovat popírala svobodu nejen druhých, ale i jeho vlastní. Kdekoli vládl, existoval pouze jediný vztah, vztah mezi pánem a otroky. A pán podle řeckého obecného mínění (jež bylo v blaženém nevědomí o hegelovské dialektice) nebyl svoboděn, pohybovali se mezi svými otroky; jeho svoboda spočívala právě v tom, že mohl opustit oblast domácnosti a pobývat mezi sobě rovnými, svobodnými lidmi. Proto ani despota, ani tyran - jeden se pohyboval mezi otroky, druhý mezi poddanými -, nemohli být nazváni svobodnými lidmi.“ ARENDOVÁ, Hannah. *Krise kultury*. Praha: Mladá fronta, 1994. 157 s. ISBN 80-204-0424-4. s. 20.

Ovšem termín i koncept autority získává svou tvář až v Římě. Základní a nejkonkrétnější představu o autoritě nacházíme sice v Platónově Ústavě⁵, avšak až římské politické potřeby ji dovádějí k ucelenosti. Zde se totiž v oné potřebě svobody lidí a přijímání vládce bez použití přesvědčování či síly připojuje velmi důležitá složka tradice, jež má v římském myšlení i politice výsostné postavení. Minulost, to, co bylo založeno a vykonáno, je pro Římány něčím, co se nese do přítomnosti a co zavazuje i generace příští. Jsou připoutáni k své historii, k své zemi a tradici mnohem těsněji než Řekové. Proto také pro ně byla zkušenost založení nového politického systému mnohem náročnější než pro Řeky. Byla pro ně jedinečnou událostí v celé jejich historii. Vzhledem k velké úctě, již chovali k této tradici, je logické, že v novém politickém systému zůstává přítomna také náboženská složka.⁶

Díky onomu přináležení minulosti a místům s ní spojeným se do povědomí dostává pojem auctoritas,⁷ tedy rozrůstání se onoho již založeného. A zde dochází k přenosu významu slova. Autoritu získává senát a tzv. patres⁸, kteří jsou pokračovateli předků, tedy těch, kdo položili základy. Tato autorita byla založena nikoli na moci, ale na své zakořeněnosti v minulosti, k níž římská společnost s úctou vzhlížela. V podstatě bychom mohli říci, že tato autorita se přímo vylučovala s mocí. Její slovo mělo spíše poradní hlas. To ovšem znamenalo, že ke svému vyslyšení rozhodně nepotřebovala užití žádných donucovacích prostředků a v tom právě spočívá.

Toto pojetí autority se promítá i v oblasti religiozity. Právě v Římě jsou totiž bohové spíše autoritami než moc uplatňujícími vládci nad lidstvem. Spíše doplňují a radí, ale nerozhodují o lidských osudech, jak tomu bylo například v Řecku. V souvislosti s touto politicko-

⁵ „Abychom si uvědomili, jaký druh donucování měl podle Platóna vykonávat rozum, který je k dispozici filosofu-králi, nesmíme na tyto příklady zapomínat. Je pravda, že donucovací síla zde nespočívá v samotné osobě anebo v nerovnosti jako takové, ale v idejích, na něž filosof pohlíží. Idejí lze použít jako měřítek lidského chování, protože oblast lidských věcí transcendují stejným způsobem, jako metr transcenduje, tj. je nad a za všemi věcmi, jejichž délku může měřit. V podobenství jeskyně v Ústavě se nebe idejí klene nad jeskyní lidské existence, a tudíž se může stát jejím měřítkem. Avšak filosof, který jeskyni opouští a směřuje k čistému nebi idejí, si tak nepočíná původně proto, aby měřítko získal a naučil se „měřičskému umění“, ale aby kontemплоval a nazíral pravou esenci bytí - BLEPEIN EIS TO ALÉTHESTATON. Základní autoritativní element idejí - tj. ona kvalita, která je tudíž uschopňuje vládnout a donucovat -, není něčím samozřejmým. Ideje se stávají měřítky až poté, co filosof opustil jasné nebe idejí a vrátil se do temné jeskyně lidské existence.“ ARENDOVÁ, Hannah. *Krise kultury*. Praha: Mladá fronta, 1994. 157 s. ISBN 80-204-0424-4. s. 25.

⁶ Římské re-ligare (z toho religio) znamená doslova být vázán k dřívějšímu, proto také bylo náboženství s politikou velmi těsně spjato.

⁷ Odvozen od augere = zvětšovat, rozmnožovat.

⁸ Členové senátu ve sterém Římě; starší zkušené muži, vůdčí postavy římských šlechtických rodů.

náboženskou zkušeností tedy můžeme hovořit o takzvané římské triádě: náboženství – autorita – tradice.

V dnešní době postrádá pro laickou veřejnost pojem autority právě ony důvody jejího vzniku. Jsou opomíjeny jednak politické zkušenosti a politicko-filosofický konflikt, díky němuž byly položeny základy autority v Řecku, ale je také opomíjena ona potřeba patření k minulosti a sdílení minulosti a její propojení s přítomností, která zajistila takové postavení autority v Římě. V zmíněné triádě tedy dnešní doba upouští od tradice, bez níž však zbylé dvě složky ztrácejí pevnost své pozice.

Římská triáda se ukázala být velice životaschopnou a zůstala funkční i po pádu Římské říše, kdy ji za svou přijímá katolická církev, a to jak po stránce politické, tak myšlenkové. Za základní kámen byl ustanoven Ježíš Kristus. Nyní ovšem ne už pouze jeho smrt a vzkříšení, ale také jeho narození a život, které byly historicky zdokumentovány. Je ustaven jako nejvyšší autorita, syn Boha Otce. Zároveň však je navázáno na židovskou tradici. Křesťanství tedy nevychází ze vzduchoprázdna, ale staví na staletích historie Božího lidu⁹. V tomto ustavení se tak promítají všechny tři složky římské triády.

Zároveň také apoštolové mohou být díky osobní zkušenosti s Kristem posléze považováni za „otce-zakladatele“ a také za šířitele tradice Kristovy církve. A díky tomuto zakořenění v tradici a autoritě se pak křesťanská víra mohla stát plnohodnotným náboženstvím ve smyslu řeckého „religio“. Tento proces dokonal velký římský myslitel Augustin, který svou filosofií postavil na základním kameni, že sídlo duše je v paměti. Tímto přístupem byla římská triáda zachována katolickou církví, ač byla naplněna zcela jiným obsahem. A její funkčnost a stabilitu nám dokládá po tisíciletí fungující Kristova církev, jejíž trvání je srovnatelné jen s málokterým politickým či myšlenkovým proudem.

V momentě, kdy došlo k odluce státu od církve, tak můžeme pozorovat ztrátu autority v politické oblasti a s ní i ztrátu stálosti a kontinuity, kterou jí církev po staletí poskytovala. Ukázalo se totiž, že chybí-li v systému jediný prvek triády, stává se celý systém nestabilním. Důkazem může být podle Arendtové Lutherův omyl¹⁰, že je možné popřít autoritu církve a apelovat na svobodný úsudek jedince, aniž by došlo k oslabení náboženství a tradice. Stejně

⁹ Židovský národ

¹⁰ ARENDTOVÁ, Hannah. *Krise kultury*. Praha: Mladá fronta, 1994. 157 s. ISBN 80-204-0424-4. s. 47.

nesmyslnou se jeví i Hobbesova myšlenka¹¹, že je možno udržet autoritu a náboženství při životě bez tradice, nebo názor humanistů, že lze žít z tradice, ale nedotknout se přitom náboženství a přehlížet autoritu. Je tedy logickým vyústěním, že po oddělení politického a náboženského prostoru ztrácí obě oblasti některé své výsady. Církev ztrácí vliv politický, avšak stát ztrácí oporu, kterou mu poskytovala autorita zmrtvýchvstalého Krista a jeho mystického těla. To bohužel vede k jedinému předpokladu. Ztratila-li naše společnost onu autoritu ve veřejném prostoru, oslabilo to také ve velké míře její vnímání tradice. Z toho plyne fakt, že chceme-li hovořit o autoritě, dostáváme se pouze do bludných kruhů abstraktních pojmů, neboť jsme se sami vzdali onoho patření na své kořeny. Pojem autority tak, ač je nesmírně potřebný, ztratil svou tvář, protože naše sekularizovaná společnost odmítla minulost a tradici, na niž by se odvolala.

2.1.2 Vymezení pojmu autority z hlediska pedagogicko- psychologického

Jednotnou definici autority dnes nenajdeme v dostupné odborné literatuře pedagogické ani psychologické. Tento pojem je totiž bez historického povědomí v naší společnosti velmi těžko definovatelný, jak bylo uvedeno výše. Současné pedagogické či psychologické trendy se s tímto nedostatkem vyrovnávají pomocí připodobňování. Vypisují seznamy termínů, které s autoritou úzce či v širším kontextu souvisejí a na tomto základě ponechávají každému jedinci velmi rozlehlý prostor k tomu, aby si sám domyslel, co autoritou vlastně je.

Je-li cílem osvětlit autoritu právě z tohoto hlediska, bude též žádoucí uvést ony pojmy, které se zdají být v pochopení autority stěžejními. V následujících odstavcích tedy uvedu a vysvětlím některé z nejčastěji zmiňovaných termínů, jež jsou pravděpodobně považovány za nosné.

Z vědeckého hlediska zní definice nejčastěji takto:

- „Jednu z podstatných forem uskutečňování moci, která je víceméně založená na obecném uznávání oprávněnosti (legitimity) vlivu určité osoby, instituce nebo skupiny.“¹²

¹¹ ARENTOVÁ, Hannah. *Krise kultury*. Praha: Mladá fronta, 1994. 157 s. ISBN 80-204-0424-4. s. 47.

¹² VALIŠOVÁ, Alena; ŠUBRT, Richard. *Jak získat a neztratit autoritu: aneb Proč má maminka vždycky pravdu*. Praha : ISV nakladatelství, 2004. 116 s. ISBN 80-86642-29-1 (brož.). s. 17.

- „Vážnost a na ní založená převaha a vliv určitých individuí, společenských útvarů, myšlenek a podobně. Této vážnosti odpovídá podřizování se a respekt (vnější okolnosti – tradice, peníze, rod, úřad... a vnitřní okolnosti – nadání, moudrost, rozvážnost...).“¹³

- „Souhrn psychických vlastností, které umožňují efektivnější vztahy mezi lidmi.“¹⁴

Velmi často jsou v rámci objasnění pojmu autorita užívána také další slova. Odborná literatura je představuje jako synonyma. Jsou jimi například vliv, dominance, řízení či kompetence.

Tato „synonyma“ jsou zpravidla volena podle směru, z něhož je autorita nahlížena. Jedná-li se tedy o hledisko sociální, pojmy, které jsou uváděny v úzké souvislosti, jsou například respekt, úcta, nebo i strach. Definice samé autority pak zní například takto: „Autorita je svou podstatou antropologická konstanta, která spoluvytváří pravidla skupinového života, organizační řád skupiny, spolupodmiňuje její biologické přežití, rozvoj jedinců i předávání zkušenosti z generace na generaci.“¹⁵

Toto vysvětlení však může díky své jednostrannosti působit velmi nepřesně. Význam autority se tímto tvrzením značně posouvá. Uvedená citace totiž spíše než podstatu působení autority popisuje hierarchické uspořádání jakéhokoli i smečkového ve zvířecí říši. Vezmeme-li jako příklad vlčí smečku, můžeme říci, že i v ní jsou za pomoci nastavené a respektované hierarchie spoluvytvářena pravidla života skupiny. Musí být rovněž organizovanou a podrobovat se přísnému řádu, protože jinak by byla odsouzena k záhubě. Její schopnost lovu, a tudíž biologické přežití, je totiž více než jinde závislé právě na skupinové organizaci. Celá smečka ví, že je životně důležité řídit se pokyny vůdce a nikdo si nesmí dovolit jednat na vlastní pěst, neboť tím ohrožuje výsledek celého snažení, potažmo přežití. Co se týče rozvoje jedinců, i to je závislé na skupinové spolupráci a opět na fungující hierarchii. Předávání

¹³ VALIŠOVÁ, Alena; ŠUBRT, Richard. *Jak získat a neztratit autoritu: aneb Proč má maminka vždycky pravdu*. Praha: ISV nakladatelství, 2004. 116 s. ISBN 80-86642-29-1 (brož.). s. 17.

¹⁴ Tamtéž, s. 18.

¹⁵ VALIŠOVÁ, Alena, a kolektiv. *Autorita ve výchově: vzestup, pád, nebo pomalý návrat*. Praha : Karolinum, 1999. 185 s. ISBN 80-7184-857-3. s. 73.

zkušeností z generace na generaci je opět věcí zcela samozřejmou, protože ač mají vlci pudově dány schopnosti lovu, je dokázáno, že i tyto pudy se musí rozvinout předáním zkušeností, jak to činí vlčí rodiče svým potomkům. Vlci odchovaní v zajetí sice vědí, co je potenciální kořist, ale chybí-li předchozí předání zkušeností, není schopen úspěšného polapení kořisti jako jedinec, ani jako součást smečky. Tato sociologická definice autority se tedy ukazuje zcela nedostačující a zkreslující.

Dalším hlediskem, hodnotícím autoritu, je její vztah k moci. Zde se již přibližuje alespoň původnímu záměru vzniku tohoto pojmu, tedy politickému. Je však velmi častou chybou, že jsou tyto pojmy (autorita a moc) ztotožňovány, jak to ukazuje následující definice: „Autorita je legitimizovaná moc. Když má někdo autoritu, tak má oprávnění vládnout... Je to tedy moc, jejíž projevy jsou akceptovány těmi, jichž se týká.“¹⁶

Toto vysvětlení skýtá opět velkou řadu nepřesností, jež pojem posouvají do zcela jiné roviny chápání. V první řadě již v počátku nebyla autorita zamýšlena jako moc. Autorita se s mocí v podstatě vylučuje, protože ji ke své existenci v žádném případě nepotřebuje. Je sama o sobě natolik stabilní, že si úctu, jež jí náleží, nepotřebuje nijak vydobývat.

V novějších pramenech se můžeme dokonce dočíst, že autorita omezuje svobodu, nebo že ji dokonce popírá. I toto tvrzení se ukazuje jako scestné. Autorita totiž svobodu předpokládá a bez ní také nemůže uplatňovat svůj vliv. Je totiž primárně rádcem, nikoli vůdcem.

Pro dokreslení přístupu pedagogického nyní zmíním několik dělení autority a jejich definice, jak je uvádí doktorka Vališová.¹⁷

Nejjednodušší členění autority je:

- Autorita osobní – vychází z charakteristik významných v dynamizaci sociálních vztahů
- Autorita odborná – založena na znalostech uznávaných v konkrétní sociální skupině
- Autorita poziční – spojena s funkcí

¹⁶ *Základy sociologie[online]*. URL: < http://sociologie.topsid.com/index.php?war=moc_a_autorita > [cit. 2011-5-15].

¹⁷ VALIŠOVÁ, Alena, a kol. *Autorita jako pedagogický problém*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 1998. 135 s. ISBN 8071846244. s. 15-18.

- Autorita charismatická – spojena s převahou vrozených dispozic

Toto členění je však velmi obecné, proto bývá připojeno ještě dělení konkrétnější:

- Genetické hledisko
 - Autorita přirozená - vychází z osobních rysů nebo profesních dovedností, vrozených
 - Autorita získaná – je velmi ovlivněna výchovou a cílenou snahou jedince
- Sociální hledisko
 - podle sociálního statutu
 - Autorita osobní – přirozený vliv plynoucí z jedincových schopností, vlastností a dovedností
 - Autorita poziční – je předána oficiálně, úředně
 - Autorita funkční – podmíněna očekáváním druhých lidí (nadřízených, podřízených nebo kolegů) a schopností splnit dané úkoly
 - podle chování sociálního okolí
 - Autorita skutečná – projevuje se přirozeným a spontánním respektem a důvěrou na obou stranách
 - Autorita zdánlivá – respekt nebo důvěra jsou narušeny, bez ohledu na důvod
 - podle prestiže
 - Autorita formální – plyne z postavení, ale nebere v potaz jedince a jeho osobní dispozice
 - Autorita neformální – nese prvky autority skutečné, nezohledňuje postavení, ale konkrétní kvality jedince

- hledisko nositele v dějinném vývoji
 - Autorita rodičovská, autorita starších, autorita panovníků, autorita náboženská, autorita úřední, autorita vědecká, autorita silnějšího, atd.

Ze zmíněného dělení je zřejmé, že dnešní společnosti se pojem autority jeví jako velmi komplikovaný a pociťuje potřebu jej rozebrat z nejrůznějších úhlů pohledu. Aby bylo zajištěno, že i člověk, který je ve vysoké funkci a nemá, zdá se, autoritu přirozenou, osobní, skutečnou a neformální, mohl mít pocit, že má alespoň autoritu formální, zdánlivou nebo poziční.

Zde si troufám říci, že začíná ona mystifikace pojmu autority. Autorita má v historii pevně danou podobu. Má jasné dané poslání. Ve chvíli, kdy začne někdo hovořit o autoritě poziční nebo formální, automaticky tím evokuje jakési oprávněné použití moci, jež mu bylo, ať již pozicí nebo formálním postavením, poskytnuto. Právě v tomto dělení si dovoluji vidět onen posun významu a pojetí autority jako takové. Je-li totiž třeba, aby někdo získal autoritu udělením pozice, pravděpodobně postrádá jiné kvality, které jsou potřeba k tomu, aby měl autoritu přirozenou a neformální. Je tedy jasné, že takový člověk nemůže splňovat poslání, které se od něj očekává. Pro ujasnění uvedu příklad učitele.

Pro dráhu budoucího pedagoga je autorita nepostradatelná v celé jeho profesní dráze. Na školách najdeme ale velké množství takových učitelů, kteří bohužel neoplývají ani autoritou přirozenou, ani autoritou neformální či skutečnou. Přišli na své pracoviště z různých důvodů. Někteří s touhou předat to, co je samotné fascinuje, jiní nenašli lepší práci a další, protože si chtějí léčit jakýsi komplex ze svých školních let. Bez ohledu na pohnutky je jasné, že ani učitel, který je fascinován svým oborem a má o něm znalosti jako nikdo jiný, neobstojí před žáky a studenty dnešní doby jen s autoritou formální či poziční. V době naprosté neúcty k životu, vzdělání, stáří a jiných hodnot je argument „já jsem učitel“ pro získání úcty žáků jen velmi naivním pokusem o to, aby obstál.

Právě v tuto chvíli, kdy nejen školství, ale i instituce rodiny a státu prochází poměrně silnou krizí, je třeba si uvědomit, že postoj, který k autoritě zaujímá současná společnost, je velmi nedostačující. Postmoderní vědecky orientovaný přístup umožňuje pojmenovat a klasifikovat problémy, avšak nedokáže je řešit. Současným ani budoucím pedagogům nebo

rodičům nepomůže, budou-li si umět pojmenovat autoritu, kterou ve své třídě či rodině mají, jestliže autorita jako taková nesplňuje svůj účel, své poslání.

2.1.3 Autorita v křesťanském pojetí

Křesťanské pojetí autority vychází, jak již bylo zmíněno, systémově z římské triády: náboženství – autorita – tradice, myšlenkově z učení o trojjediném Bohu, který je nejvyšší autoritou. Vychází z učení Ježíše Krista tak, jak je zaznamenáno v Bibli. K jejímu pochopení je třeba si na začátku ujasnit ještě jeden pojem, který je zcela neopomenutelný. Jedná se o pojem křesťanské lásky.

Nejprve tedy alespoň stručně vysvětlím rozdíl mezi pojetím lásky v křesťanství a lásky dnešní sekularizované společnosti, protože jejich významy se diametrálně liší.

Láska tak, jak nám ji podávají nejen média, ale i naše nejbližší okolí, byla degradována na svou nejnižší možnou hodnotu. Ze vztahu dvou lidí, ne nutně milostného, vzniká okleštěná verze, která v lepším případě zahrnuje jakousi citovou náklonnost, v tom horším pouze nutkavou touhu po sexuálním uspokojení. Tedy zaznamenáme-li v médiích zmínku o lásce, zcela jistě bude následovat milostná scéna, která by se dříve jistě nevysílala v hlavním vysílacím čase. Dnes běží v odpoledním vysílání hned po pořadech pro děti, a tak se stává, že do mladších generací naší společnosti je podprahovým vnímáním vštěpována představa lásky okleštěná od její původní podstaty.

O čem je láska křesťanská? Společným bodem s onou „láskou“ z televize je vztah dvou lidí. Tím ovšem veškerá podobnost končí. Láska, kterou hlásal Kristus, je totiž mnohem hlubší a je možno ji zažívat v každém vztahu, tedy i v přátelství, ve vztahu rodičů a dětí, ve vztahu sourozeneckém a dokonce, ač je to velmi náročné, i ve vztahu nepřátelském. Ježíš totiž hlásal mimo jiné také : „Milujte své nepřátele“¹⁸. V čem tedy tato láska i k nepříteli spočívá? Jedná se o vztah z části také racionální¹⁹ a voluntární²⁰. Zasahuje více sfér než jen oblast čistého citu nebo pudu. Člověk jako jediný má svobodnou vůli, tím se liší od zvířat. Ne svým utvářením sociálních skupin nebo stavěním příbytků, ale svou možností volby se člověk stal něčím výjimečným. A to je třeba si uvědomit, chceme-li pojmenovávat po křesťanském způsobu. Miluje-li člověk křesťanskou láskou, měl by ji prožívat do krajnosti a cele. Tak jako

¹⁸ Ekumenický překlad Bible, L 6, 27.

¹⁹ Rozumný, vycházející z úvahy, rozumem odůvodněný a odůvodnitelný.

²⁰ Základem je vůle, rozhodnutí, chtění.

Kristus přibitý na dřevo kříže, který právě s touto láskou dokázal položit svůj život za lid, který ho odsoudil k smrti. Tak jako Bůh, který dokázal skrze svou lásku obětovat jediného syna pro spásu těch, kteří trpí slabostí a náklonností ke hříchu a kteří se ho zřekli. Láska po Kristově příkladu je něčím, co nás přesahuje. Je tím momentem, kdy jsme schopni někomu něco dát, ač nás to stojí úsilí, a nečekáme nic nazpátek. Je tím okamžikem, kdy se rozhodneme zachránit nepřítele, ač víme, že nás vzápětí zraní. A to vše je ještě posvěceno úmyslem, se kterým to vše konáme. Křesťan by tedy neměl konat dobrodiní ze strachu, že ho Bůh sleduje, ač věří, že On všechno vidí a ve všem jeho konání je přítomen. Nemá takto jednat proto, že by kalkuloval s výhrou spásy, pokud bude milovat dost svých protivníků. To by bylo obchodování, které by z celé lásky činilo pouze pokrytecké gesto podobné těm, o jakých čteme v Písmu²¹. Tyto činy lásky křesťan podstupuje pouze proto, že se rozhodl. V tomto okamžiku nastupuje ona složka vůle a rozumu. Člověk se zcela racionálně rozhodne k dobru a lásce, a teprve potom je schopen se i ze zdánlivě nesmyslných důvodů dát druhým.

Nastínila jsem nyní alespoň hrubý rozdíl pojetí lásky křesťanským a sekularizovaným světem. Nyní se bude otázka pojetí autority už jevit jako snazší. Vychází-li křesťanská autorita z římské tradice a je zároveň inspirována Kristovým příkladem, je jasné, že ji nelze kategorizovat a definovat tak stroze a několika holými větami, jako to dokáže moderní věda. Je tedy nutno vzít vysvětlení z jiného konce.

Základní otázkou je důvod, proč je třeba autoritu uplatnit. V pojetí pedagogicko-psychologickém a též politickém se za cíl považuje, jak to naznačují i pojmy pokládané za synonyma, někoho řídit, někomu vládnout, někoho ovlivňovat. Pozorujeme odklon od římské poradní funkce. V křesťanském pojetí je však právě ona poradní funkce zachována. Autorita není nastolena pro získání nebo upevnění pozice. Vstupuje na scénu z naprosto jiného důvodu. Totiž proto, aby pomohla najít cestu. Ježíš jako autorita nepotřeboval ani ve své době přijít mezi lidi a vykřikovat, že je Boží syn, aby si získal úctu a vážnost, ale i obavy například v kruzích velekněží. I ti, kdo jej nepovažovali za vtěleného Boha, pocíťovali jeho vliv, jeho autoritu, která ve staletích po jeho smrti ještě mnohonásobně vzrostla a trvá do dnes. I dnešní lidé bez vyznání vědí, kdo byl Ježíš Kristus, a většina z nich nemůže než souhlasit, že to byla pozoruhodná osobnost, která bez pomoci násilí či přesvědčování dokázala to, co jiní nezmohli ani s armádou.

²¹ Ekumenický překlad Bible, Mt 6,5 a Mt 6, 16.

Co bylo Ježíšovým cílem? Nepotřeboval si vybudovat vlastní pevnou pozici ve společnosti. Nepotřeboval ani přesvědčovat lid, že slovo, které hlásá, je jediné správné. To vše lidé v jeho okolí věděli, a právě proto měli někteří obavu, že o své výsadní postavení přijdou. Stejně jako dnešní společnost totiž nedokázali pochopit, že ne vše musí být nutně činěno pro zisk či vlastní prospěch. Celé Ježíšovo působení bylo v podstatě dialogem, kdy on, jako ten, který věděl, chtěl radostnou zvěst Boží lásky zprostředkovat také ostatním. Ale nikoli za každou cenu, jak se o to snaží různé ideologie nedávné doby, ale tak, aby ji společnost sama přijala za vlastní, protože by pochopila její smysl.

Jednou z nejsilnějších vlastností této autority bylo právě to, že ji Ježíš nepotřeboval budovat. Byla pro něj až zcela druhotnou. Proto také často ztroskotávají snahy učitelů či rodičů o získání si autority u svých žáků a dětí. Jejich primárním zájmem je zajistit si klid a úctu. Jsou touto potřebou tak zaujati, že zapomínají na hlavní úkol svého poslání. A tím není mít ve třídě klid, aby se dobře slyšeli při přednášení. Hlavním posláním je provázet chovance na cestě k poznání a být rádcem a oporou ve chvílích, kdy dítě tápe. A jejich nejdůležitějším úkolem je dítě milovat. Ne však láskou opičí, kdy je dítěti dopráno vše, co se mu v očích blýskne. Ale milovat dítě tak, aby výchovou, kterou mu poskytnou, z něj vyrostl dobrý člověk, jenž si bude plně uvědomovat podstatu svého jednání. Který si bude vědom toho, že je svobodným, ale svou svobodu nebude zneužívat na úkor slabších. Člověka mravně a lidsky zodpovědného za jeho činy a chovajícího úctu a respekt k ostatním lidem. Člověka hledajícího pravdu a za ni bojujícího.

Takový učitel nebo rodič nemusí být v žádném případě dokonalý. I on bude chybovat a dělat nesprávná rozhodnutí. Je ale třeba, aby šel dětem příkladem a aby pravdivě žil to, co učí. Bude-li totiž učitel o přestávce kárat děti, že vulgarismy jsou nedůstojné a nevhodné, a sám je pak začne používat hned, jak opustí budovu školy, nemůže nikdy u dětí získat respekt a úctu a nemůže se tudíž stát autoritou. Nejedná pro ně tak příkladně, aby stálo za to ho následovat. Stejně tak rodič, je-li nespokojen s nepořádkem svého dítěte či s jeho výbušností, a sám přitom jedná afektovaně a neplní si své povinnosti, nemůže být svému dítěti vzorem. Právě to na Kristově poselství nejvíce upevňuje prvek autority, že pro slovo, jež hlásal, dokázal položit svůj vlastní život a nepociťovat při tom zášť či nenávist. Právě tento čin se stal pro miliony lidí světa hodným následování. A toho by se měl snažit dosáhnout i každý člověk, který je v roli potenciální autority. Je průvodcem, který by pro skutečnou

pravdu měl obětovat vše. O náročnosti tohoto úkolu není pochyb. Autorita tedy vyžaduje vzdát se nemalého pohodlí, aby stálo za to ji respektovat.

2.2 CO JE A NENÍ AUTORITA – posuny v chápání

V dnešní době se můžeme často setkat s velmi ostrou kritikou autority, ba mohli bychom říci až s útokem na ni. Dochází k tomu však právě díky posunům v chápání onoho pojmu. Ve vypjatých situacích bývá společností na základě minulých režimů pod pojem autority zahrnuto v podstatě vše, co budí dojem nějakého nepatřičného omezení či řádu. V danou chvíli se tedy stávají pojmy překážejícími také například poslušnost a disciplína a získávají podobnou pachuť jako například nesvoboda, ač ve svém původním smyslu a poslání tento nádech vůbec nemají. Následně může docházet k omilostňování zmíněných termínů, ovšem v povědomí veřejnosti zůstávají nadále pojmy spojenými s donucováním.

Jak vysvětlují někteří odborníci, děje se tak proto, že než by společnost chtěla přijmout autoritu jako vedení k dodržování pravidel, raději ji chápe jako praktickou manipulaci osob či institucí, a ty ji tím pádem zneužívají ve svůj prospěch.

Je těžké odhadnout, na kolik je výše zmíněná představa autority odrazem asociace s autoritářstvím, avšak setkat se s tím můžeme poměrně často, a to jak v řadách teoretiků pedagogiky, tak mezi praktiky, tedy učiteli, nebo i mezi rodiči.

2.2.1 Autorita a autoritářství

Za velmi důležité považuji tento rozdíl mezi autoritou a autoritářstvím vysvětlit. Skvělý materiál k tomu nám poskytuje T. W. Adorno se svými kolegy, kteří uskutečnili rozsáhlý výzkum.²² Na jeho základě pak definovali hlavní rysy autoritářské osobnosti.

Autoritářská osobnost si s sebou zpravidla nese z dětství zkušenost se striktní moralistickou výchovou v nejužším rodinném prostředí a s ní spojené potlačování agresivity a nepřátelství vůči rodičům. Vyznačuje se podrobením a poslušností. Dokáže se obětovat pro nadřizené, avšak podřizené pokládá za méněcenné a projevuje vůči nim agresi či pohrdání. Má sklony k predsudkům vůči jiným skupinám, klade velký důraz na socioekonomický status a zpravidla vidí svět a okolní společnost velmi černobíle. Díky přísné výchově v dětství projevuje velkou poslušnost vůči nositelům moci. Špatně snáší dvojznačnost, protirečení

²² ADORNO, T. W. *The Authoritarian Personality*. New York, Harper Brother 1950.

a překáží jí osobní blízkost. V mezilidských vztazích upřednostňuje situace s jasně určenými sociálními hranicemi a statusy. V praxi velmi často platí, že autoritářem je většinou ten, komu se nedaří být autoritou.

Pohlížíme-li na autoritářskou osobnost komplexně, jasně se nám rýsuje, čeho by se měla vyvarovat autorita, má-li plnit svůj cíl vést a být rádcem. Autoritář totiž trpí ztrátou vůle a pocitem stísněnosti a opuštěnosti. Potřebuje si tyto pocity kompenzovat, a tak v jedincích, kteří se mu nepodřizují, spatřuje přímé ohrožení své pozice a iniciativy. Autoritářský člověk není puntičkářský, ale naopak ho rozčilují detaily, protože je zpravidla zaujat nějakou rozsáhlou či vzdálenou vidinou. Cítí se buď velmi významný, nebo naopak zcela maličký a nepotřebný. V obou případech však své nejbližší okolí znejišťuje svou nepředvídatelností.

Primárním prostředím, v němž se zakládá přístup autoritativní a autoritářský, je rodina. Toto prostředí je v životě a vývoji člověka, v tzv. prvním popisování „tabula rasa“²³ každého dítěte, tím nejvýznamnějším.

Odborná literatura²⁴ opět inklinuje ke členění na několik typů rodičovských přístupů k výchově a vedení dětí. Krátce je tedy představím. Jsou jimi přístupy:

- Autoritativní: vyžaduje od dítěte zodpovědné chování, přiměřené jeho věku a schopnostem. Rodiče uplatňující tento způsob výchovy jsou vřelí, pečují o dítě, zajímají je jeho názory a city. Rodiče dětem své chování zdůvodňují.²⁵ Dítě bývá nezávislé, sebeprosazující, kamarádské vůči vrstevníkům a spolupracuje s rodiči, bývá spokojené, úspěšné a usiluje o co nejlepší výkony.
- Autoritářský: rodiče prosazují moc a ovládání bez vřelosti a oboustranné komunikace, stanovují absolutní nároky, vyžadují poslušnost, úctu k autoritě a tradici a tvrdou práci. Děti pak mívají sklony k izolaci od kolektivu, nejsou spontánní, dívky bývají závislé, chlapci agresivní k vrstevníkům.

²³ Původně destička s uhlazenou vrstvou vosku, do níž se psalo rydlem ve starém Římě; přenesený význam je znám z filosofie Johna Locka, který říká, že mysl čerstvě narozeného dítěte je tzv. „tabula rasa“, do níž se v průběhu života ukládají dojmy, morální hodnoty, zkušenosti atd., rodí se ale „nepopsané“.

²⁴ VALIŠOVÁ, Alena, a kolektiv. *Autorita ve výchově: vzestup, pád, nebo pomalý návrat*. Praha : Karolinum, 1999. 185 s. ISBN 80-7184-857-3. s. 89-90.

²⁵ Jedná se ovšem opět o zdůvodnění přiměřené věku dítěte, nikoli o zdlouhavé monology rodičů, které nepadají na úrodnou půdu, jestliže je dítě není schopno svým rozumem ještě pochopit.

- Shovívavý: rodiče jsou orientováni na dítě, ale nemají na něj téměř žádné nároky, dítě k nim má kladný citový vztah, ale je nezralé, neovládá své impulzy a nedokáže být přiměřeně společensky odpovědné, nedokáže spoléhat samo na sebe a někdy bývá i agresivní.
- Zanedbávající: většinou se s ním setkáme u příliš zaměstnaných rodičů, kteří se života dětí účastní jen málo. Rodiče se vyhýbají oboustranné komunikaci a zpravidla je nezajímají pocity a názory dítěte. Děti jsou pak náladové, mají potíže se soustředěním, neovládají své city, zpravidla nestojí o školní výuku.

Některé definice v těchto odborných zdrojích však mohou být zavádějící nebo špatně interpretovány, popřípadě vhodné v jistém věku dítěte, v jiném naopak naprosto nevhodné. O tom se ale zmíním později.

Někteří rodiče mohou v průběhu výchovy své metody měnit. Vedou je k tomu buď vnější okolnosti nebo vnitřní naladění. Většina rodičů nezastává vyhraněný styl vedení, v jejich péči najdeme kombinace prvků ze všech těchto stylů. Stejně tak nelze říci, že toto působení má na všechny děti stejný vliv, protože každé z nich disponuje jinými schopnostmi a jiným temperamentem. Na každé z nich má tedy přístup jejich rodičů jiné dopady.

2.2.2 Autorita v antipedagogice

Problematika autority zasahuje velmi výrazně také do oblasti pedagogiky. I zde je jedním z ústředních témat již v padesátých letech minulého století, a to z různých důvodů. V letech šedesátých dochází v jistých kruzích již k poměrně radikálnímu odmítání legitimacy autority. Jako příklad může být zmíněno hnutí mládeže v západní Evropě té doby. Škola je považována za nátlakovou instituci a veškerá autorita je považována za zcela omezující a potlačující v rozvoji osobnosti dítěte či dospívajícího. V rámci činností těchto revoltujících uskupení vznikají velmi radikální koncepce. Jmenovat můžeme například antipedagogiku.

Tyto koncepce jsou založeny na popření role dospělého jako vychovatele a průvodce, a to jak v případě učitele, tak také rodiče. Zastávají stanovisko, že je třeba změnit vztah chovanců a vychovatelů z nerovnoprávného na rovnoprávný a přátelský. Prohlašují, že „pedagogické akty jsou dětem nepřátelské, tedy je nutno je vyloučit, myslíme-li to s nimi dobře.“²⁶.

²⁶ VALIŠOVÁ, Alena, a kol. – SKALKOVÁ, Jarmila. *Legitimita autority ve výchovných procesech*. In *Autorita ve výchově : vzestup, pád, nebo pomalý návrat*. Praha : Karolinum, 1999. 185 s. ISBN 80-7184-857-3. s.13.

Považují fakt, že dospělí lépe vědí, co je pro dítě dobré, za formu psychické agrese. Některé radikálnější koncepce antipedagogiky vidí východisko ve znegování všech existujících pojetích jak výchovy, tak vzdělávání. Odmítají jakýkoli tlak a donucování a kladou velký důraz na dobrovolnost a spontaneitu v projevech dítěte. Maximálně respektují jeho potřeby a tolerují jeho cíle. Dochází tak až ke zbožštění dítěte. Avšak tento příliš individualistický přístup provázený extrémním liberalismem může ve velkém narušovat výchovné interakce, v praxi může vést k naprosté bezradnosti a nejistotě vychovatele. Nemělo by tedy dojít k popření vedoucí role vychovatele, ale k přetvoření jeho vztahu s žáky na vztah odpovědný a hodnotný. Vychovatel by měl ve svých chovancích probouzet odpovědnost vůči sobě i druhým, měl by jim poskytnout prostor pro sebeuplatnění, sebeurčení, jež povedou k nejproduktivnějšímu rozvoji jejich osobnosti.

Antipedagogika a její snahy o reformulaci pozice dítěte v současné společnosti není ve vědeckých kruzích zcela přehlížena. Její anarchizující aspekty jsou poměrně ostře kritizovány, zpochybňovány či odmítány, avšak otázky svobody žáka, jeho autonomie a seberealizace jsou brány v potaz.

Se svobodou žáků úzce souvisí další, v dnešní době hojně diskutovaná problematika. Jsou jí alternativní školy. Právě v nich je možno spatřovat pokus o změření, kam až může svoboda žáka dojít, aniž by škola přišla o status (výchovně) vzdělávací instituce. V podstatě na každé škole je možno pozorovat, v jakém duchu se nese její výchova. O účinnosti a úspěšnosti tohoto počínání lze najít důkazy v podobě prestiže dané školy, její pověsti mezi žáky, rodiči a samotnými učiteli. Vypovídá o tom také fakt, je-li škola veřejností vyzdvižována, nebo je-li přehlížena.

V chodu školy, povědomí učitelů a též zdravě smýšlejících žáků je vždy přítomen pojem poslušnosti. Také ve školské legislativě je zmíněn úlohou učitele, aby si držel ve třídě kázeň. Pro naše pojetí školy ovšem tato striktnost není úplně příznačná. Dětem je poskytována svoboda všude, kde je to jen možné. A její hranice se stále posouvají. To s sebou nese samozřejmě následky ve formě nižší výkonnosti žáků a větších rizik, co se týče bezpečnosti.

Výrazný zlom v poskytování svobody žákům a ve vzájemném vztahu učitel – žák přinesl u nás rok 1989. Do té doby byl řád společenskou nutností, ať již pro zachování alespoň minimálního životního standardu, nebo dokonce pro zachování života samotného.

Je možno říci, že první průlom v Evropě přineslo 17. století. A až pak byly např. ve století 20. značné snahy lidskou svobodu omezit, přesto se rozšířil a udržel názor, že člověk má právo na samostatné rozhodování. Tento vývoj společnosti nemohl nezanechat následky také na instituci školy. Její pravomoci jsou omezovány a její váha oslabována, aniž by veřejnost připustila, že právě škola je miniaturním modelem celé společnosti a že právě na ní jsou nejhmotatelnější důkazy o společenském rozpadu vůbec.

Naštěstí normy a pravidla, která určují vnitřní chod školy, nejsou dána zvnějšku, ale jsou přirozené a empirické povahy, která odráží to, co je správné a závazné. Ve zdravě fungující škole je tedy schvalována píle, tvořivost, spolupráce žáků a učitelů a přiměřené způsoby řešení konfliktů. Naopak odmítána je agrese, lenost a lhaní. Tento typ pravidel nenajdeme nikde v psané formě, není součástí školních řádů, ale je zakotven v dějinách školy a v povědomí jak pedagogů, tak chovanců. Nedodržení těchto pravidel pak není trestáno ničím jiným, než veřejným míněním a nekodifikovanými tresty.

2.3 AUTORITA V ONTOGENETICKÉM VÝVOJI

V problematice chápání a přijímání autority dětmi je kromě jejich temperamentu, sociálního prostředí, v němž žijí, a přístupu a dispozic vychovatele také nutno brát zřetel na věk dítěte. Jako ve všech jiných oblastech lidského života, i zde hraje velkou roli vývojový stupeň, na němž dítě, později dospívající mladý člověk právě stanul.

Dnešní doba, kdy se dítě stává v podstatě předmětem jakéhosi kultu, je velmi nakloněna výchovatským metodám značně liberálním. Je zastáván názor, že dítěti je třeba na jedné straně vysvětlovat podstaty problémů a důsledky jeho nevhodného chování. A na straně druhé, že je třeba jej nechat, aby přijalo zodpovědnost za své činy, jejichž důsledků si často ještě ani nedokáže být vědomo vzhledem ke svému dětskému vnímání světa.

Současná společnost prosazuje názor, že je třeba dítě motivovat, aby samo pochopilo, co dělá špatně a jaké chování je žádoucí. Avšak často k tomu dochází bez uvědomování si mentálních schopností dítěte. Nelze zde ještě ani zmiňovat životní zkušenost, protože dítě si zpočátku ani neuvědomuje sebe sama jako individualitu a vymezuje se vůči světu v rámci svého nejbližšího okolí postupně.

Tyto liberální výchovné metody mohou nabývat smyslu až v určitém věku dítěte a je třeba si uvědomit, že do té doby je nutno užívat prostředků zcela jiných, a to bez ohledu například

na vzdělání rodičů. Není totiž v žádném případě pravdou, že děti vzdělaných rodičů by vyžadovaly jiné metody vedení než děti například rodičů nevzdělaných v oblasti psaní nebo základních počtů. Jejich výchovné přístupy se mohou v mnohém lišit, avšak v raném dětství, kdy vzniká povědomí o hodnotách a o tom, co je dobré a co nikoli, je výběr vhodného přístupu poměrně úzký.

Dále budou tedy představena jednotlivá vývojová období člověka včetně jejich specifik. U některých z nich budou v dalších kapitolách rozebrány výchovné přístupy, které se jeví jako nejvhodnější v otázce rozvoje dítěte a jeho přijímání autority a respektování pravidel. Zmíním také přístupy, které v daném věku považuji za nevhodné a neadekvátní.

Odborná literatura²⁷ dělí vývoj jedince do těchto stádií:

- Prenatální období – od početí do narození
- Novorozenecké období – prvních 6 týdnů života dítěte
- Kojenecké období – od 6. týdne života do jednoho roku
- Období batolete – od jednoho roku do tří let
- Předškolní věk – od 3 do 6 let
- Mladší a střední školní věk – od 6 do 11 let
- Starší školní věk – pubescence, od 11 do 15 let
- Období dospívání – adolescence, od 15 do 20 let, někdy až do 22. roku života
- Dospělost
 - časná – mezi 20. a 30. rokem života
 - střední – mezi 30. a 45. rokem života
 - pozdní – od 45 do 60 let, popř. do 65 let
- Stáří – po 65. roce života

²⁷ ČECHOVÁ, Věra; MELLANOVÁ, Alena; KUČEROVÁ, Hana. *Psychologie a pedagogika II pro střední a zdravotnické školy*. Praha : Informatorium, 2004. 160 s. ISBN 80-7333-028-8 (brož.). s. 15.

2.3.1 Prenatální období

Začíná početím dítěte a končí jeho narozením. Zpravidla trvá devět kalendářních měsíců. Již v tomto věku je možno pozorovat nejrůznější reakce na podněty. Za pomoci moderních výzkumných metod bylo zjištěno, že plod je poměrně brzy aktivní. Pohybuje hlavičkou, trupem i končetinami a naznačuje sací pohyby, dokonce mění výrazy tváře. Reaguje na tlukot srdce matky, ale i na další zvukové či tlakové podněty, na změnu polohy těla matky, ale také na její náladu a případný stres. Již v tomto období je možno pozorovat rozdílné chování dětí, některé jsou klidné, jiné velmi aktivní.

Již v prenatálním období je dítě velmi ovlivňováno přístupem rodičů k jeho početí. V jeho dalším životě se bude promítat, bylo-li chtěné a na jeho příchod se celá rodina připravovala s radostným očekáváním, nebo bylo-li přítěží a zdrojem nesvárů a stresů.

Období v průběhu porodu se nazývá obdobím perinatálním. I tato chvíle je velmi důležitá, protože je emočně velmi intenzivní, a to jak pro matku, tak pro dítě. V současné době je umožněna také přítomnost otce u porodu. I to má svůj význam, protože pro rodičku tak vzniká pocit většího bezpečí a jistoty. Navíc tato chvíle pozitivně ovlivňuje vztah obou partnerů.

V tomto období ještě nelze hovořit o výchově, ani o jakékoli autoritě z pohledu dítěte. Je však poměrně zásadní zkouškou vyspělosti a přijetí odpovědnosti rodičů, o níž se zmíníme v kapitole Dospělost.

2.3.2 Novorozenecké období

Pro kladné formování vzájemného emočního vztahu matky a dítěte je velmi důležitý jejich těsný kontakt po porodu.

Dítě v tomto věku, je-li zdravé a porod proběhl bez komplikací, má základní vrozené reflexy²⁸, avšak je stále plně odkázáno na okolí, které o něj pečuje. Dokáže se již prosadit, a to například pláčem nebo křikem, je-li v situaci, která je pro něj nepříjemná. Následně se také dovede ztišit, jsou-li ukojeny jeho potřeby. S tím souvisí i velmi rychlé učení.

²⁸ ČECHOVÁ, Věra; MELLANOVÁ, Alena; KUČEROVÁ, Hana. *Psychologie a pedagogika II pro střední a zdravotnické školy*. Praha : Informatorium, 2004. 160 s. ISBN 80-7333-028-8 (brož.). s. 17.

Pro dítě je velmi důležité, aby rodiče dokázali porozumět jeho potřebám a projevům libosti či nelibosti. Jejich vzájemná souhra je jednou ze základních zkušeností dítěte se světem a hraje významnou roli při jeho další socializaci.

Tak jako v jiných oblastech života i zde platí, že „všeho moc škodí“. Je-li pozornost matky vůči dítěti přehnaná, může být dítě podněty přesyceno a následně ztrácí zájem o další kontakt. To může matku vést k ještě výraznější potřebě získávání si pozornosti dítěte a následnému zhoršení celé situace.

Naopak naprosté ignorování potřeb dítěte může vést k silnému zanedbání a následky si dítě může opět nést celý život. To ovšem neznamená, že dítě nesmí nikdy plakat a jeho potřeby musí být plněny dříve, než si je samo uvědomí. Saladin-Grizivatz dokonce říká, že je dobré nechat někdy dítě plakat, aby si uvědomilo své potřeby. Autorka ve své knize *Rodičovská autorita*²⁹ píše, že „potřeby dítěte mají být uspokojeny. To však už neplatí o všech jeho přáních... není možné uspokojit vždy všechna přání dítěte.“ Dále pak vysvětluje, že „slůvko NE ho postupně odděluje od matčina těla a bere mu potěšení, které mu její tělo působilo. Znamená to střet s realitou, provázený přítomností zákazů, které pomáhají dítěti vyjadřovat zkušenost s příjemnými a nepříjemnými prožitky.“

Již v tomto období tedy dítě získává základní povědomí o splněných a nesplněných potřebách či tužbách. Tato zkušenost se pak promítne v jeho dalším životě a bude velmi cennou.

2.3.3 Kojenecké období

V tomto období dochází u dítěte k prudkému psychickému vývoji, tělesnému růstu a zrání CNS. Velmi rychle se rozvíjí motorika. Zhruba v půl roce se kojenec učí jíst tuhou stravu a kolem desátého měsíce se učí pít z hrnku. Rozvíjí se také smyslové vnímání, které úzce souvisí s následným rozvojem řeči. Kolem devátého měsíce, kdy již zvládá lezení, se začíná vzdalovat od matky, ale stále si ji hlídá. Postupně zjišťuje, že není s matkou jedna bytost. V tomto období se za nepřítomnosti matky může objevovat tzv. separační úzkost.³⁰ Dítě nese nepřítomnost matky (např. i odchod do jiné místnosti) velmi nelibě. Tento stav se zpravidla

²⁹ SALADIN- GRIZIVATZ, Catherine. *Rodičovská autorita*. Praha : Portál, 2002. 98 s. ISBN 80-7178-676-4 (brož.). s. 19.

³⁰ Součástí vývojové fáze kojence, která se projevuje rozrušením a pláčem při oddělení dítěte od matky nebo při jeho pobytu v neznámém prostředí; může se projevovat i strachem z neznámých lidí.

upraví během několika týdnů či měsíců. Již v tomto období se formuje základ pro budoucí prožívání vztahů, navazování přátelství a vztahů rodičovských či milostných.

V tomto věku ještě stále nelze hovořit o cílené výchově a uvědomělém působení autority. Kojenec reaguje na podněty v rámci příjemných a nepříjemných pocitů, vnímá pocit bezpečí a lásky, a ty jsou pro něj v tomto věku stěžejní.

2.3.4 Období batolete

Obecně lze říci, že období batolete má počátek v době, kdy dítě začíná samo chodit, a končí jeho nástupem do mateřské školy.

V tomto období dochází k markantnímu rozvoji osobnosti dítěte a uvolnění jeho vztahu s matkou, začíná si uvědomovat svou vlastní pozici v rodině.

Právě dovednost samostatné chůze je pro dítě velkým mezníkem v jeho dosavadním životě. Dítě se osamostatňuje a samo si vybírá cíle, například hračky, na které chce dosáhnout a ke kterým se chce dostat. Následná radost ze samostatného pohybu dále motivuje dítě k ještě větším pokrokům. Dítě se stává jistějším a rychlejším. Zároveň ale také potřebuje zvýšený dozor, aby se snížila rizika úrazu.

K dalším výrazným pokrokům dochází v oblasti vývoje řeči. Zprvu znalo batole jen několik slabik a slov, na konci druhého roku již užívá okolo dvou set slov a koncem třetího roku života je to již kolem devíti set slov. Dokáže formulovat jednoduché věty a relativně dobře mluví. Slova začínají získávat obecnější obsah. Například slovo „pes“ již pro dítě není jedním konkrétním psem, ale označuje všechny psy. Rozvoj řeči je velmi důležitý pro sociální vývoj dítěte. Umožňuje mu totiž mnohem aktivněji navazovat vztahy s širším okolím, porozumět sdělením a sdělovat. Rozumí výzvám a zákazům.

Batole začíná před třetím rokem registrovat svou vlastní osobnost, místo jménem se již oslovuje „já“. Velmi často je toto vývojové období provázeno také potřebou „já sám“ a projevy negativismu. Dítě vzdoruje, odmítá jakoukoli pomoc, například při jídle, a veškeré pokyny. Častou odpovědí je „nechci, ne, neudělám“. I tyto projevy patří k vývoji dítěte a je nutné si jimi projít. Délka trvání je různá. Závisí na temperamentu dítěte i na způsobu výchovy.

V této fázi mohou mít rodiče často pocit, že někde selhali. Avšak jedná se o normální projev vývoje dítěte. Je tedy důležité vyzbrojit se velkou trpělivostí a odhodláním vše zvládnout. Při správném přístupu by se vše mělo poměrně rychle urovnat. Jako nevhodné se v těchto chvílích jeví nepřiměřené přísné tělesné, ale i psychické tresty. Mohou mít na další vývoj dítěte negativní vliv. Ovšem nepovažuji za adekvátní ani metodu přílišného vysvětlování. Dítě totiž prochází jakýmsi testovacím obdobím, kdy zkouší, kde jsou hranice a mantinely, za nimiž již jeho chování není tolerováno a respektováno. V podstatě tak získává zkušenost přijatelnosti svých projevů s okolním světem. Za nejdůležitější v tomto období považuji uváženou racionalitu rodičů, jejich vřelý a klidný přístup, nekonečnou trpělivost, ale zároveň také důslednost. Dítě potřebuje totiž vedle vlastního uvědomování si a vymezování se vůči okolnímu světu také pocit bezpečí a podpory, pocit toho, že ví, co bude následovat. To neznamená, že rodiče nesmějí dítěti nikdy povolit sabotáž například v oblékání, nebo že musí dítě vždy bezpodmínečně uposlechnout rozkaz. Znamená to pouze, že pokud si dítě zvolilo jít například vlastní cestou na procházce a rodiče před tím jasně řekli, že tam se nepůjde, je nutné, aby v tomto přesvědčení oba setrvali a nepodlehli strachu o dítě. Aby směr vycházky tedy nezměnili z důvodu, že by se dítěti samotnému mohlo něco stát, ale aby dostali svému rozhodnutí, i když tím vzniká riziko. Důslednost je v tomto věku nesmírně důležitá. Dává dítěti pocit jistoty, že jeho rodiče jsou pro něj oporou, vědí si vždy rady a nic jimi neotřese. Zároveň je velmi důležité, aby oba rodiče stáli v těchto chvílích při sobě. Utvářejí tak v dítěti ještě jistější pocit zázemí a sami si v jeho očích velmi posilují autoritu pro budoucí život celé rodiny. Je tedy žádoucí, aby si výchovné metody ujasňovali v soukromí, nikoli před dětmi. Jinak se může stát, že jeden rodič bude před dítětem hrdinou, druhý naprosto nerespektovanou osobou a dojde tak k velmi nevyváženému vztahu, který se později, zejména v období puberty, neblaze projeví na životě všech zúčastněných.

2.3.5 Předškolní věk

Tento úsek života začíná nástupem dítěte do mateřské školy. Tímto aktem dochází k dalšímu uvolnění z těsného sevření rodinného kruhu. Přijetí pravidelného odlučování od matky a změny prostředí přijímá opět každé dítě jinak. Záleží na mnoha faktorech. V některých zařízeních je pro lepší adaptaci dítěte zvolen postup prodlužujících se časových úseků, kdy dítě ve školce setrvává. Zprvu tedy dítě tráví bez matky jen krátkou dobu, která se postupně prodlužuje. Jiná zařízení naopak tuto adaptaci vypouštějí a přijímají děti hned od nástupu do školky na celý den.

Předškolní období je obdobím velkého osamostatňování dítěte. Samo již jí, obléká se, obouvá se, zapíná knoflíky atd. Chce samo sobě i okolí dokázat svou vyspělost, a tak často odmítá pomoc při nejrůznějších úkonech.

Mění se způsob hry. Ze samostatné hry jednotlivců se stává hra společná, v níž dochází k rozdělování rolí, například hra na prodavače a kupujícího. Velkou oblibu mají soutěže a další hry s pravidly, které doprovází neochota pokračovat, jestliže dítě nevyhrává. Dochází k rozdělování her na chlapecké a dívčí.

Výrazný posun je možné zaznamenat v kresbě. Z nespecifikovatelných kreseb se stávají konkrétnější obrázky založené na zkušenostech dětí. Vzniká kresba zvaná „hlavonožec“. Kresba téměř dokonalé postavy přichází až kolem šestého roku života. Projevuje se bohatá fantazie dětí a obliba v používání různých pomůcek, například štětců, nůžek, atd.

V oblasti řeči dochází k rozšiřování slovní zásoby, k užívání souvětí, a v době nástupu do školy má již dítě ve slovníku okolo dvou až tří tisíců slov. Dalším specifikem je záměna otázky „Co to je?“ za otázku „Proč to je?“. Přichází období náročné zejména pro rodiče. A vzniká velmi široký prostor pro trpělivost. Dítě se často až nesmyslně vyptává na otázku „Proč?“. Zpravidla však ne proto, aby se dobralo podstaty věci. Spíše lze říci, že přichází druhá etapa testování, kdy předškolák zkouší, kam až sahá rodičovský klid a rozvaha. Netrpělivé odmítání odpovídat může do budoucna v dítěti zasít pocit nedůvěry vůči rodiči. Avšak správným krokem někdy nemusí být ani nekonečné vysvětlování a odpovídání, protože dítě často nechápe podstatu odpovědi. Vhodným způsobem, jak toto období nekonečných otázek pojmout, by mohla být forma hry, při níž se dítě může něco přiučit, ale primárně by při ní mělo získat pocit, že si rodič ví rady, a je tedy možno ho i v budoucnu kontaktovat při řešení nesnadných otázek.

Co se týče myšlení předškolního dítěte, stále je na velmi konkrétní úrovni, je intuitivní a nepřesné. Ještě není užíváno logické myšlení. Dítě vnímá převážně přítomnost a věci, které zcela nechápe, si domýšlí za pomoci velmi bohatě rozvinuté fantazie. Vypráví zážitky velmi zkresleně, ale o svém tvrzení je přesvědčeno. To někdy může působit konflikty mezi dítětem a dospělým, protože toto zkreslené vidění reality může být dospělými považováno za lhaní. Právě zde je třeba vysvětlovat a rozvíjet vědomosti dítěte srozumitelně a s ohledem na jeho myšlenkovou úroveň.

V tomto věku se také postupně utváří identita dítěte. Vnímá, že se liší od ostatních. Rozlišuje, jestli je chlapcem nebo dívkou. Často o sobě mluví nekriticky a chlubí se. Všechno ví a umí. Na druhou stranu se na jeho sebehodnocení ve velké míře podílejí právě rodiče a vychovatelé. Dítě věří, že je takové, jak ho hodnotí jeho okolí (je chytré x hloupé, hodné x zlobivé). Stejně tak přijímá za správné či špatné jednání a chování, které tak určili dospělí. Samo ještě nemá pojem o tom, co je dobré, nemá na věci vlastní názor. Přebírá tedy názory dospělých ve svém nejbližším okolí. A je-li vztah mezi rodiči a dítětem kladný, vřelý a důvěrný, učí se dítě velmi rychle rozpoznat, co je správné a co nikoli.

V tomto věku hraje velkou roli chování dospělých před dítětem. Více, než náprava či utváření povědomí o dobru u dítěte vysvětlováním, je třeba jít příkladem. Předškolák je velmi vnímavý a dobře rozezná, co je myšleno vážně. Velmi dobře cítí případný rozpor mezi činy a slovy dospělých, jestliže nejednají podle toho, co říkají.

V šesti letech je již dítě většinou natolik sociálně, pracovně i rozumově vyspělé, že může zahájit školní docházku. Pokud je dítě v některém směru pomalejší, je možno udělat výjimku a oddálit jeho nástup do školy o rok.

2.3.6 Mladší a střední školní věk

Toto období v podstatě pokrývá docházku prvního stupně základní školy. Dítěti nastává zcela nová etapa a mění se rytmus celého jeho dosavadního života. Vzniká mu povinnost školní docházky a přicházejí první závazky v podobě domácích úkolů i práce a soustředění se v hodinách. To vše jsou pro dítě vysoké nároky hlavně po stránce psychické. Proto je třeba jej vhodně podpořit.

Zpočátku děti přijímají učitele velmi nekriticky. To se s rozvíjejícími se rozumovými schopnostmi a sociálními zkušenostmi mění. Nejvíce jsou sledovány ty vlastnosti učitele, které se týkají projevů k jednotlivci vůči celku, jako například nestrannost, spravedlivost atd.

V tomto období se u dětí také velmi zvyšuje citlivost na vztahy mezi rodiči. Dochází-li k neshodám či jejich rozchodu právě v tomto období vývoje dítěte, jsou následky většinou mnohem vážnější než v jakémkoli jiném vývojovém stádiu. Dítě v tomto věku také nejhuře ze všech věkových skupin snáší příchod nového rodičova partnera do neúplné rodiny. Současně se v tomto období utváří správný model mužských a ženských rolí v rodině a jakékoli narušení si dítě s sebou nese do dalšího života.

V tomto období se utváří sebehodnocení dítěte. Zpravidla se snižuje, pokud dítě není schopno naplnit veškeré, často i nereálné, očekávání rodičů, nemá-li dobrý prospěch nebo nedokáže-li se přizpůsobit školnímu režimu.

Přijímání autority v tomto věku je ovlivněno především vztahy, které jsou nastoleny z předešlých let. V návalu velkých změn doposud zaběhnutého života je velmi potřebné, aby dítě cítilo v jednání a chování rodičů, ale i učitele, určitou stabilitu a opravdovost. Aby požadavky kladené na dítě byly splnitelné a aby vidělo, že požadavky kladené na rodiče jsou také uskutečňovány a mělo v tomto jednání vzor pro plnění a zvládání nároků vložených na něj.

2.3.7 Starší školní věk

Zpravidla pokrývá období školní docházky druhého stupně základní školy. Nazývá se též obdobím puberty nebo pubescence.³¹ V tomto poněkud neklidném období dochází k výrazným změnám jak v oblasti tělesného vývoje, tak v oblasti psychiky. Je viditelný individuální vývoj každého jedince a rozdíly v rychlosti dospívání jsou velké.

V poměrně krátké době dochází k mnoha výrazným tělesným změnám. To se odráží i na psychice jedince. Rychle rostoucí chlapci a neméně rychle se kulatící dívky si často připadají nešikovní a velmi nejistí. Tato nejistota bývá provázena projevy podrážděnosti a vzdoru vůči okolí, zejména vůči autoritám. Dochází také k rychlejšímu rozvoji v oblasti psychiky. Pubescenti se stávají méně důvěřivými vůči dospělým. Utvářejí si vlastní názor na svět kolem sebe a mají potřebu se prosadit.

V období puberty jsou jedinci poměrně citliví na svůj vzhled. To je ovlivněno jejich sebehodnocením, které bylo zmíněno výše, a také přístupem a chováním dospělých v jejich nejbližším okolí. Někteří jsou hrdí na somatické změny, které u nich probíhají, jiní se za ně stydí.

V souvislosti se zvýšenou produkcí hormonů se u většiny pubescentů setkáme také s větší emoční labilitou. Jejich reakce jsou prudké, náhlá vznětlivost je následovaná lítostí a pláčem, který je opět rychle vystřídán smíchem. Tito mladí lidé špatně ovládají své chování, jsou impulzivní, nekompromisní, stojí si za svým názorem a jen těžko přijímají názor jiný. Jsou vztahovační a jejich sebehodnocení je kolísavé.

³¹ Podle latinského participia pubens, pubentis = dospělý, vousatý.

Dochází také k rozvoji myšlení v oblasti logiky. Úvahy jsou systematické, dospívající kombinuje, kriticky přemýšlí a uvažuje o budoucnosti.

Velký vliv v tomto období mají vrstevníci. Objevuje se touha po vyrovnávání se okolí. Pubescent často po rodičích požaduje to, co vidí u ostatních. Dává přednost názoru skupiny vrstevníků před názorem či pravidly rodiny, avšak na rodině je stále ještě silně závislý.

Pubescenti vnímají autoritu jako potřebnou, jsou si vědomi prospěšnosti pravidel. Považují je za nutná kvůli zachování celkového pořádku, avšak často mají problémy s vlastním přizpůsobením se těmto pravidlům. Časté konflikty s dospělými jsou nedílnou součástí budování si žebříčku vlastních hodnot a utváření názorů na okolní svět a jeho fungování. Není tedy pravdou, že by rodiče nějak zásadně selhali, pokud nejsou svými dospívajícími dětmi veřejně pokládány za vzor. Dalo by se říci, že se jedná o normální průběh puberty. Ze strany rodičů je i přes pocit selhání nutné, aby zůstali pubescentům stále nablízku a přijali je, pokud si přijdou pro radu nebo se rozhodnou svěřit. Egoismus a uraženost rodičů, kteří by si mohli připadat zrazení, zde nemá místo a je nanejvýš třeba, aby přijali fakt, že jejich dítě se osamostatňuje a vymezuje, ale jeho láska k nim se nemění, ač se navenek může projevat jinak.

2.3.8 Období dospívání

Období dospívání (adolescence³²) pokrývá zpravidla věk od dokončení povinné školní docházky zhruba do dvaceti až dvaadvaceti let. V tomto období se adolescent zpravidla připravuje na své budoucí povolání, osamostatňuje se od rodičů a vyspívá.

Adolescent je stále ještě emočně nestabilní, snadno se nadchne pro novou věc či činnost. Pociťuje potřebu řešit vše ihned, bez odkladu a velmi radikálně, avšak rady starších odmítá. Chybí mu nadhled a zkušenosti, takže radikální řešení často ztroskotá.

Ještě silněji se projevuje příslušnost k okruhu vrstevníků se stejnými zájmy. Adolescent se většinou zcela ztotožňuje s názory skupiny a většinou teprve koncem období dospívání si začíná uvědomovat svou vlastní identitu a je schopen se se skupinou rozejít.

Postupem času dokáže dospívající člověk upouštět od nekompromisního jednání, učí se naslouchat druhým a přijímat jejich argumenty. Utváří si vlastní názor, který se snaží sám

³² Podle latinského participia *adolescens* = dospívající, mladý.

před sebou obhájit. Přichází období hledání smyslu života. Ještě stále velmi ovlivnitelný adolescent se tak může stát snadno členem náboženských sekt nebo politických hnutí.

Na druhou stranu se zmírňují jeho konflikty s rodiči. Je schopen s dospělými vycházet v klidu a velmi těžko snáší, když se nemůže poradit s rodiči. Pociťuje potřebu vyjadřovat se k rodinným problémům a jejich řešení. Dokáže přijímat tresty za své chování, kterým způsobil škodu. Jako zcela nepoužitelné se v tomto věku jeví tresty tělesné.

Nastává období velmi silného citového prožívání v oblasti partnerských vztahů. Adolescent se na svého partnera často velmi silně psychicky a citově upne, avšak není schopen ho posuzovat objektivně. Vidí ho zcela nekriticky a vzhlíží k němu. Tento obdiv také často požaduje nazpátek. Není ještě schopen být partnerovi skutečnou oporou ve vztahu tak, aby dokázal akceptovat vzájemné odlišnosti, názory a způsoby jeho chování.

Jedinec je v oblasti psychiky velmi ovlivňován náročnými situacemi, s nimiž se nyní setkává (rozchod či nemoci rodičů, úmrtí vrstevníka, finanční problémy, nezaměstnanost rodičů apod.), stejně jako bohatými zážitky ve styku s vrstevníky, či s kulturními zážitky. Z romantického vidění světa postupně proniká do reálného vnímání.

Rozumové schopnosti jsou již na úrovni dospělého člověka, rozdíl je pouze v množství životních zkušeností. Adolescent je již také schopen sebereflexe, neboli posuzování svých kladů a nedostatků, schopností a dovedností. Z toho vyplývá i rozvážnější rozhodování v náročných situacích. Utváří si osobní postoj k záležitostem jak v životě osobním, tak například v oblasti politiky.

V období dospívání již zpravidla nelze hovořit o výchově jedince. Co se týče přijímání a vnímání autority, základ je již položen a je ovlivněn dosavadní životní zkušeností, rodinným zázemím a dalšími faktory. Tento pohled si pak jedinec většinou nese i do dospělosti a k radikálním změnám postoje většinou již nedochází.

2.3.9 Dospělost a stáří

Období dospělosti obvykle začíná s ukončením vzdělání, které s sebou přináší řadu významných mezníků. Raně dospělý člověk se zpravidla plně osamostatnil od rodiny, věnuje se své profesní kariéře, uzavírá manželství a zakládá rodinu. Zvyšují se nároky na jeho zodpovědnost a samostatnost, přicházejí první vážnější partnerské nebo manželské krize.

V období střední dospělosti, která přichází přibližně s 30. rokem života, a pozdní dospělosti, přicházející kolem roku 40., se život jakoby ustálí, jedinec si je vědom svých jistot i určité jednotvárnosti. Lidé dosahují vrcholu své pracovní kariéry, jejich děti se stávají dospělými a zakládají si vlastní rodiny. Může se dostavit krize středního věku a zejména u žen syndrom „prázdného hnízda.“^{33 34}

Období stáří nastupuje kolem 60. roku života. Je charakteristické postupným úbytkem sil a celkovým snižováním fyzických i mentálních schopností člověka. Rozdíly ve stárnutí jsou opět velmi individuální a závisí na velkém množství faktorů, které je ovlivňují.

V tomto období se jako v každém jiném setkáváme s působením autority, avšak nelze již hovořit o výchově. Lidé přijímají autoritu tak, jak k tomu byli v dětství a v mládí vedeni a jak jim to jejich psychický a mentální stav dovoluje. Spíše než na ovlivnění jejich pohledu na autority se zde můžeme zaměřovat na jejich postoj ke zodpovědnosti a jejich schopnost organizovat si život. Ve stáří se velmi výraznou stává schopnost přijmout fakt, že jedinec stárne.

2.4 OSOBNOST NOSITELE AUTORITY

2.4.1 Nositel autority v síti sociálních vztahů

Jedním z neopomenutelných faktů, chceme-li hovořit o osobnosti nositele autority, je skutečnost, že každý z nás je více či méně začleněn do sítě sociálních vztahů. Teprve v sociálních vztazích se reálně ukazuje schopnost být autoritou, řešit různé situace, snášet nejrůznější typy psychické či fyzické zátěže, a přitom stále vzbuzovat respekt a požívat úctu ostatních. Se vzrůstajícím věkem by měl růst soubor osvojených dovedností, ale i schopností.

³³ ČECHOVÁ, Věra; MELLANOVÁ, Alena; KUČEROVÁ, Hana. *Psychologie a pedagogika II pro střední a zdravotnické školy*. Praha : Informatorium, 2004. 160 s. ISBN 80-7333-028-8 (brož.). s. 35.

³⁴ Tento syndrom vzniká u rodičů, převážně u matek, po odchodu dětí z rodiny; projevuje se pocity úzkosti a osamělosti, pocitem nejistoty z přemíry volného času a strachem z úplné ztráty potomků.

Vzájemné působení společnosti na jedince a naopak nazýváme sociální či společenskou interakcí. Obzvláště v dnešní době má zvládání sociálních kontaktů velký význam zejména z důvodu pocitu odosobnění, odtažitosti a chladu mezi lidmi. Společnost je nastavena na výkon, kvantitu a kvalitu produktů, avšak opomíjí brát v potaz potřebu kvality prožívání lidských vztahů. Výsledkem je okleštění těchto vztahů od jejich podstaty, tedy pocitu společného prožívání, a zůstává pouze zredukovaná verze, kdy hlavním naplněním je často opět orientace na výkon či pocit uspokojení jedince. Proto se v současnosti zvyšuje úsilí o obnovu pozitivních vztahů. K tomu je zapotřebí schopnost lidí vzájemně se dohodovat a porozumět si. Tuto schopnost nazýváme komunikace. V souvislosti s komunikací je nutno také zmínit pojem sociální role³⁵ a sociální pozice³⁶. Jejich osvojení má totiž také svůj podíl na následném přijímání autorit, na jejich nahlížení a hodnocení okolím.

Osvojením si sociálních rolí utváříme vazby k ostatním rolím. Jako příklad může být uvedena sociální role dcery, která si automaticky vytváří vztah k sociální roli matky, avšak postupem času nezůstává pouze u této jedné role, ale získává také sama roli matky, manželky, v zaměstnání kolegyně či nadřízené. Každá sociální role představuje chování jedince, které od něj jeho okolí očekává. To se vztahuje na oblast povinností, práv, ale i souboru vlastností, dovedností, schopností a neméně na oblast dalších navázaných sociálních vztahů, které k jeho pozici přísluší.

2.4.2 Nositel autority jako osobnost

Pro osvětlení pojmu nositele autority je třeba si nejdříve ujasnit několik pojmů s ním souvisejících.

Při běžném hovoru se setkáme kromě pojmu osobnost, která je nositelem autority, také s termíny jako je jedinec či člověk. Odborná literatura³⁷ je však nepovažuje za synonyma. Jedinec je označení pro příslušníka jakéhokoli biologického druhu, člověk již označuje příslušnost k druhu lidskému a termín osobnost je označením pro „soubor psychických rysů příznačných pro daného člověka, tvořících organizovaný celek a projevujících se v jeho

³⁵ Soubor vlastností, dovedností a schopností prožívání jedince, které jsou očekávány určitou skupinou lidí, v níž má daný jedinec určité postavení.

³⁶ Soubor práv a povinností, které jsou danému jedinci ve skupině oficiálně či neoficiálně přisouzeny, aby mu poskytovaly prosazení jeho postavení v sociální skupině.

³⁷ VALIŠOVÁ, Alena. *Jak získat, udržet a neztrácet autoritu*. Praha : Grada, 2008. 141 s. ISBN 978-80-247-2282-5 (brož.). s. 50.

jednání.“³⁸ Termín osobnost vyjadřuje propojení se společenským významem jedince, poukazuje na jeho utváření se v rámci vlivů vyšší kultury a společnosti.

V oblasti psychologie bývají poznatky o osobnosti členěny do tří skupin.

- Struktura osobnosti – soustředí se na jednotlivé rysy osobnosti a jejich uspořádání
- Dynamika osobnosti – zaměřuje se na formování osobnosti a její vnitřní dění
- Vývoj osobnosti – zabývá se specifiky jednotlivých věkových období v životě člověka, které bylo podrobněji probráno výše v kapitole Autorita v ontogenetickém vývoji a podkapitolách k ní přináležejících

U každé osobnosti lze hovořit o vlastnostech, jimiž disponuje. Tyto vlastnosti má s některými lidmi společné, odborná literatura³⁹ je nazývá rysy obecnými. Naopak rysy, jimiž se osobnost od ostatních liší, jsou nazývány individuálními (jedinečnými). Každá osobnost jako celek je pak tvořena souborem rysů obecných a individuálních. To se promítá na jejich zájmech, potřebách, sklonech, schopnostech, temperamentu a charakteru. Pro snazší orientaci v nepřehledném množství lidských povah se nám nabízí pohodlné řešení – rozřídění osobností na typy. Typ je definován jako skupina osob se společnou psychickou vlastností, kterou se tato skupina odlišuje od dalších skupin.

Rozdělování osobností na typy je známé již od starověku. Tehdy šlo o dělení podle temperamentu, a to na čtyři typy – cholerik, flegmatik, melancholik a sangvinik. 20. století s sebou přináší další způsoby dělení lidí na typy, a to například na základě jejich otevřenosti světu na extroverty⁴⁰ a introverty⁴¹. Jedním z nejznámějších a nejpoužívanějších schémat je tzv. Eysenckovo schéma⁴², které právě tyto dva typy dělení na charaktery a postoj k přijímání světa zachycuje v jediném zobrazení. Kromě míry otevřenosti světu a základních čtyř typů temperamentu zohledňuje toto schéma také psychickou labilitu a stabilitu jedince či dané skupiny lidí.

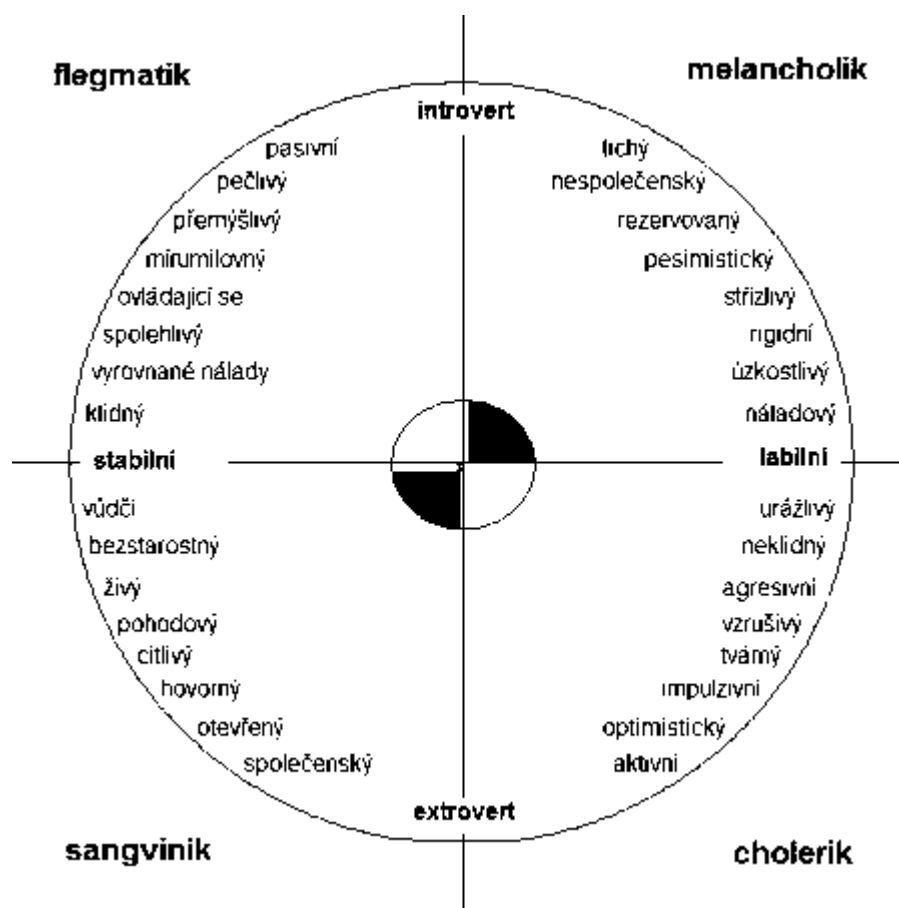
³⁸ VALIŠOVÁ, Alena. *Jak získat, udržet a neztrácet autoritu*. Praha : Grada, 2008. 141 s. ISBN 978-80-247-2282-5 (brož.). s. 50.

³⁹ Tamtéž, s. 50.

⁴⁰ Psychologický typ člověka živě reagující, komunikativní, impulzivní, společenský, často disponuje vůdčími sklony.

⁴¹ Psychologický typ člověka tichý, nespolečenský.

⁴² Hans Jürgen Eysenck – německý profesor psychologie žijící ve 2. polovině 20. století v Anglii.



Eysenckovo schéma typů osobnosti

Ačkoli by se mohlo zdát, že temperament a autorita spolu nijak úzce nesouvisí, opak je pravdou. Je zřejmé, že vlastnosti, které jsou od autorit očekávány, jsou více či méně temperamentem člověka ovlivněny. Snáze je jako autorita přijat člověk rozvážný, spolehlivý a společenský než člověk, který rychle mění své postoje, je nevypočitatelný a neklidný, náladový a tichý. Není pravidlem, že autoritami jsou jen lidé hovorní, společenští a vyrovnaní, ale přijímání člověka těchto kvalit je většině lidí dnešní společnosti jistě přirozenější než respekt k člověku nespolehlivému či výbušnému. Také většina dětí mnohem snáze přijme trest, ať již tělesný, nebo v podobě nějakého zákazu, od člověka klidného a vyrovnaného, protože má pocit, že takový člověk své rozhodnutí rozvážil a má tudíž smysl. Kárající člověk velmi vznětlivý a impulzivní jistě překročí únosnou míru trestu mnohem častěji. Dítě k němu nemá následně ani důvod vzhlízet a chovat úctu, neboť ví, že kvality tohoto „vychovatele“ nesahají příliš vysoko. Je však úkolem každého vychovatele, ať jím je rodič, učitel či jiný pracovník, aby dokázal svůj temperament a své dispozice poznat a následně s nimi pracoval tak, aby byl respektu a úcty svého svěřence hoden.

2.4.3 Nositel authority

Pro nositele authority by měl být stěžejním v přístupu k jeho okolí tzv. model tří P⁴³ – práva, pořádek, povinnosti, a to ze dvou důvodů.

Předpokládá se, že člověk, který je autoritou, má poslání vést, tedy v jistém ohledu i vychovávat, je-li to vzhledem k věku a mentálním schopnostem vedených možné. V případě výchovy dětí je úkolem authority, aby je dovedla do dospělosti. Tedy aby dosáhla toho, že dospívající začne sám přirozeně respektovat obecně platné normy, pravidla a požadavky, že sám za sebe převeze zodpovědnost v plném rozsahu. Základní nutností je však zvládnutí lidské „pudovosti“ a také rozporu mezi tím, co by chovanec chtěl a co se od něho žádá. A není jiné cesty, jak z dětí vychovat plnohodnotné dospělé lidi se smyslem pro zodpovědnost, než jít jim co nejlépe příkladem. Považuji tedy za nutnost, aby člověk, který je postaven do role authority, model tří P dokázal zachovávat, a byl tak hodným vést nedospělé k dospělosti.

Co model tří P obnáší?

- Práva – jedná se o soubor podmínek, které jedinci zajišťují přiměřený rozvoj v oblasti biologické, psychologické a sociální
- Povinnosti – jsou nároky sociálního celku na jedince, mají charakter norem, hodnot, zákonů nebo tabu; u mnohých z nich se můžeme setkat se sankcemi, nejsou-li plněny; v různých vývojových obdobích jedince může být jejich osvojování různě náročné v závislosti na pochopení jejich smyslu atp.
- Pořádek – je definován⁴⁴ jako stále se proměňující stav, který člověku umožňuje na jedné straně plnění požadovaných povinností, na druhé straně naplňuje jeho práva

2.4.4 Co posiluje či oslabuje autoritu osobnosti

Obecně lze říci, že člověk se s vlohami k vedení a potažmo k autoritě narodí. Často jsou autoritami lidé vyrovnaní, s vnitřním klidem a stabilitou, lidé s nadhledem a schopností správně reagovat i v náročných situacích. Reakce takového člověka jsou si navzájem podobné

⁴³ VALIŠOVÁ, Alena. *Jak získat, udržet a neztrácet autoritu*. Praha : Grada, 2008. 141 s. ISBN 978-80-247-2282-5 (brož.). s. 52.

⁴⁴ Tamtéž, s. 53.

a jsou tedy předvídatelné a pro druhé srozumitelné. Zpravidla je takový člověk důsledný, vytrvalý, avšak ne rigidní⁴⁵.

Co tedy autoritu oslabuje? Jedná se zejména o projevy jako je:

- nedůslednost a nedodržování slibů – vzbuzují dojem, že „autoritě“ na okolí nezáleží
- nespravedlnost – budí dojem, že „autorita“ nedisponuje potřebnou nezájatostí a nadhledem
- neznalost – činí „autoritu“ nekompetentní k jejímu postavení
- nadměrná suverenita a nadřazené jednání – budí v okolí pocit méněcennosti a narušuje potřebnou důvěru
- nečestnost, manipulativní chování a hrozby – dokládá, že „autorita“ nemá dispozice k tomu, aby dosáhla cíle legálními prostředky, budí nedůvěru
- nerozhodnost a nevyrovnanost, nízké sebevědomí a nejistota – ukazuje na nedostatek vůdčích schopností „autority“, následně neschopnost postarat se v kritických situacích o ty, jež by měla vést

Výše zmíněné nedostatky totiž mohou působit velmi nepředvídatelně, způsobují nejistotu u okolí, často také porušení určitých psaných i nepsaných společenských, morálních a jiných pravidel a zásad. Některé mohou mít nepoctivý základ, jiné jsou projevem lidské slabosti. Ve výsledku ale všechny způsobují mnohdy neuvědomělou nedůvěru a podkopávají tak základ autority, již by jedinec chtěl nebo měl mít.

Co naopak pozici autority posiluje a utvrzuje?

- Profesionalita a odbornost
- Schopnost vést a řídit jedince nebo skupinu lidí
- Dovednost komunikace a kooperace
- Dovednost předcházet konfliktům nebo je řešit
- Schopnost kombinovat ve správném poměru velkorysost a humor s přísností a důsledností

⁴⁵ Úzkostné lpění na pravidlech.

- Kritizovat a chválit
- Odolnost vůči stresu

Všechny výše zmíněné schopnosti a dovednosti umožňují okolnímu světu spolehnout se na daného jedince a důvěřovat mu. Autorita tímto jednáním získává kompetence ke svému postavení, zároveň však také přebírá zodpovědnost za své jednání a vystupování a jeho následné ovlivňování okolí a působení na druhé.

2.5 Krize autority

2.5.1 Krize autority a krize společnosti

Zabýváme-li se autoritou, je třeba zmínit také krizi, kterou v dnešní době v souvislosti s vývojem moderní společnosti autorita prochází. Důsledky této krize je možno pozorovat v podstatě na obou koncích pomyslné nitě. Tedy jednak u lidí, kteří by měli být autoritami, jednak u jednotlivců i skupin, které by autoritu měli přijímat.

Jak bylo vysvětleno v několika předešlých kapitolách této práce, přijímání autority je ovlivněno mnoha faktory. Jedná se například o jednotlivé fáze ontogenetického vývoje, či sociální prostředí, v němž se daný člověk vyskytuje, nejsou však zdaleka jediné. Výchova a příklad rodičů v dětství hrají nezastupitelnou roli a chybí-li, dochází k pokřivení dalšího vývoje dítěte v tomto směru. Z těchto a dalších ovlivňujících faktorů je možno odvodit počátek a příčiny krize autority dnešní společnosti a zároveň také pozorovat její projevy a dopady. Velmi často se potýkáme s krizí autority školy jakožto instituce. Je však nutno zdůraznit, že škola je pouhým odrazem společnosti. Je možno dokonce říci, že je jakýmsi zmenšeným modelem společnosti a problémy, kterými prochází, jsou problémy celé společnosti, na instituci školy jsou však zřetelnější. Ztráta autorit se tedy netýká jen školního prostředí. Ojedinelá není ani ztráta autority rodičů či naprostá netolerance nadřízených pracovníků jejich podřízenými kdekoli v zaměstnání. Zde je nutno zmínit, v čem tkví příčina problému. Jedná se převážně o problém posledních desetiletí. S pojmem autority velmi úzce souvisí pojem pravidel a úcty. Nelze však popřít, že v poslední době všechny tyto pojmy velmi výrazně mění svůj význam a ač jsou dnes stále hojně zmiňovány, je citelné, že prožívání těchto pojmů (pravidla, úcta pravda apod.) lidmi samotnými není již příliš hluboké nebo je zcela jiné – především relativistické. Mohlo by se zdát, že tento přístup je v moderní době nezbytný. Avšak společnost se tak pohybuje na velmi tenkém ledě, kdy si zahrává i s naprostou ztrátou úcty k životu, k moudrosti, pravdě či zkušenosti.

Naskýtá se tedy otázka, jak tuto situaci řešit. Za vhodný příklad by mohla být zvolena právě instituce školy, neboť tato práce se zabývá převážně postoji žáků druhého stupně. Co se týče instituce školy, existují mnohé způsoby alternativní výuky, které se snaží v dětech vybudovat pocit zodpovědnosti jiným než klasickým výchovně – vzdělávacím způsobem. Je však nutno podotknout, že toto řešení je vhodné pro poměrně úzký okruh žactva, který k tomu má predispozice. Většina pubescentů sice povědomí o zodpovědnosti a slušném vychování má, avšak není k tomu vedena v rodinném prostředí a nabývá tak dojmu, že se jí to netýká. Je však třeba si uvědomit, že s tímto problémem se potýká celá společnost, škola je pouhým ukazatelem. Alternativní přístupy přicházejí nejen ve výchově a vzdělávání, ale v celkovém přístupu k řešení nejrůznějších životních situací.

Hlavní příčinu krize autority je možno spatřovat v příliš liberalistickém ladění vývoje moderní společnosti a jejím přístupu k problémům, a to ve všech jejích oblastech. Dochází tak k devalvaci hodnotového žebříčku jedinců a následně celé společnosti. Tato liberálnost se samozřejmě promítá do základních stavebních jednotek společnosti, do rodin.

Proč tedy děti dnes tak těžko přijímají autority? Odpověď je poměrně snadná. Odmítá je i mnoho dospělých. Z kapitoly o ontogenetickém vývoji je zřejmé, že dítě se učí vnímat svět a následně mu odpovídat tak, jak to vidí u svého okolí, primárně tedy u dospělých. Jestliže však rodiče dospěli k rozhodnutí, že respektu není třeba a podle toho se chovají, nelze očekávat jiný přístup ani od jejich potomků, bohužel ani v přístupu k samotným rodičům.

Do nedávné doby byl cíl výchovy jasný – poslušnost. Výsledkem takového přístupu je právě většina dnešních rodičů. Někteří se snaží si nyní užívat nabytou svobodu, jiní jsou touto zkušeností traumatizováni a přistupují tedy k výchově vlastních potomků s rozhodnutím, že takto své děti trýznit nebudou, že budou mírnější. Avšak všeho moc škodí. Přílišná volnost a liberálnost ve výchově není dobrá ani pro dítě samotné. Rodiče se tím zbavují části své zodpovědnosti na úkor dítěte, které nesmírně trpí. Zcela nevyzrálý jedinec, který není ještě schopen nahlížet na svět kolem sebe jako na celek, totiž tímto přístupem získává volnost, kterou není schopen psychicky zvládnout. Je stavěn do role, kdy má přijmout zodpovědnost za své chování, aniž by již věděl, zda-li je toto chování akceptovatelné a jaké z něj mohou plynout následky.

Základním kamenem úrazu se pak stává to, že dítě si zvykne na svobodu ve smyslu úplné volnosti ve svém rozhodování, na to, že v podstatě bez následků volí cesty, které jsou mu

nejpříjemnější. Stává se však zcela orientovaným na sebe a následně ztrácí schopnost přijímat druhé jako rovnocenné partnery. Ne vždy zcela úmyslně. Člověk, který je vychováván v tom, že jsou pro něj primárně důležité jeho potřeby před všemi ostatními, naráží při styku s druhým člověkem na nepřekonatelnou bariéru – potřeba druhého je zcela neslučitelná s potřebou mojí. Přichází tedy okamžik rozhodování. Volba přizpůsobit se nebo se otočit a odejít. Je zřejmé, že tato stigmatizace působí nemalé potíže v prožívání vztahů. Volba odchodu totiž není vždy možná nebo prospěšná. Například jedná-li se v dospělosti o manželství, z něhož již vzešly děti, je nutné spíše s touto bariérou pracovat, než se poddat svým vlastním potřebám a odejít.

Z výše uvedeného příkladu, vezmeme-li v potaz množství dnes fungujících manželství a rodin, které plní svou funkci tak, jak mají, jasně vyplývá, jak moc se liberální rodiče ve své výchově mylí, když vedou své dítě často nevědomky k nepřizpůsobivosti a egoismu. Snaží se vybudovat ve svých dětech povědomí zodpovědnosti, aniž by sami byli natolik zodpovědní a zvážili dopad svého přístupu. Stanovují dětem pravidla, na nichž netrvají a jež sami nedodržují. Ve výsledku jsou pak schopni jít se dítěti omluvit za to, že na pravidlech trvali, protože trpí představou, že jestliže dítě pláče, musí si nutně ze situace odnést do života trauma. Cílem výchovy však není naučit dítě žít v dokonalém světě, kde se mu vše přizpůsobí. Hlavním úkolem rodičů, a následně i školy, je přivést dítě k poznání, že svoboda není bezuzdnost (úplná volnost), ale volba správného jednání i ve chvíli, kdy na něj nikdo nedohlíží. Že zákazy nemají omezovat dítě, ale negativní dopady jeho jednání. A že pokud dítě tyto dopady nevidí, neznamená to, že neexistují. Výsledkem liberální výchovy je pak neschopnost dětí v budoucnosti žít ve vztazích a přinášet oběti ve prospěch tohoto soužití. Jsou zkrátka příliš orientované na sebe, ne vždy však vlastní vinou.

Lze tedy říci, že primárně krize autorit tkví v přístupu autorit samotných, tedy těch, kteří by jimi být měli. Není totiž možné být autoritou bez zodpovědnosti a sebekázně. Nelze očekávat přijetí pravidel, jestliže není vyžadováno. A nelze být autoritou, jestliže se ona sama zmítá v neustálé nejistotě, zda má nárok se projevit a prosadit. Autorita předpokládá pevnost a jistotu, umění přijmout svou chybu a poučit se z ní, předpokládá pravdivost jednání, a to vše ne kvůli okolí, ale v první řadě kvůli vlastnímu přesvědčení. Předpokládá jasně stanovený žebříček hodnot, který je neměnný bez ohledu na módní trendy a na názor okolí. Považuje-li autorita věc za morálně správnou, musí za ní stát a dokázat ji obhájit, i když bude nepopulární. Takové jednání je hodno následování a takový člověk se dokáže stát vzorem

svým dětem bez vynucené poslušnosti. Jedná se však o úkol pro rodiče i jejich děti velmi nelehký, a to obzvláště v době, která propaguje pohodlnost a ctnosti považuje za přežitky.

Ve stručnosti formulují základní příčiny kolabování autority dva američtí psychologové, Henry Cloud a John Townsend, takto⁴⁶:

- neschopnost říkat "ne" vlastním ničivým impulzům
- neschopnost stanovit meze zraňujícímu chování druhých
- neschopnost přijmout "ne" od druhých a respektovat jejich hranice
- neschopnost odkládat uspokojení svých potřeb, pokud jsou něčí potřeby urgentnější
- potíže s vytvářením a udržováním důvěrných vztahů s druhými
- neschopnost produktivně řešit konflikty
- neschopnost přiznat a napravit vlastní pochybení
- závislosti a nutkavé chování
- nepořádnost a nedotahování věcí do konce

Nemělo by však být nabyto dojmu, že tato situace je neřešitelná a do budoucna se bude jen zhoršovat. Řešení tohoto handicapu současné společnosti vidí například Donald G. Morrish v uvědomění si některých základních faktů, jež formuluje ve své knize 12 klíčů k důsledné výchově⁴⁷:

1. Nikdy nedávejte na vybranou, je-li třeba omezení.
2. Pokud dnes o poslušnosti diskutujete, budete o ni zítra prosit.
3. Dobrá průprava dětí vede k tvorbě správných návyků.
4. Pokud stojí za to pravidla mít, stojí za to trvat na jejich dodržování.
5. Chování, jemuž je třeba naučit, vyžaduje výuku.
6. Nácvik dnes přináší dobrý výkon zítra.
7. Svoboda neznamená dělat si, co chce. Je to dělat, co je správné, bez dohledu.

⁴⁶ LÁBUSOVÁ, Eva. *Eva Lábusová.cz: rodičovství, psychologie, zdraví* [online]. Leden 2008. URL <http://www.evalabusova.cz/clanky/deti_a_hranice.php> [cit. 2011-5-21].

⁴⁷ MORRISH, Ronald G., *12 klíčů k důsledné výchově*. Praha: Portál, 2003. 135s. ISBN 80-7178-786-8. s. 134-135.

8. Odpovědné rozhodování patří do odpovědných rukou.
9. Výchova jde nejlépe od srdce, nikoli od ruky.
10. Pozor na domýšlivost přestrojenou za sebeúctu.
11. Nejlepším řešením je prevence.
12. Dobrá výchova není možná bez velkého odhodlání.

Je tedy v první řadě na autoritách, aby přijali zodpovědnost za to, že mají doprovázet a učit žít druhé. Aby si uvědomovali, že jsou vzory. Pak může dojít i k nápravě celé společnosti. Bez tohoto uvědomění se však nemůže současný stav zlepšit.

2.5.2 Krize autority podle Hannah Arendtové

Hannah Arendtová ve své práci *Krize kultury*⁴⁸ zmiňuje některé faktory, které považuje za stěžejní v problematice krize autority. Říká, že: „Krize autority ve výchově a vzdělání velice úzce souvisí s krizí tradice, tj. s krizí našeho vztahu k minulosti. Právě s tímto aspektem moderní tradice se vychovatel těžko vyrovnává, vždyť zprostředkovávat mezi starým a novým je jeho úkolem; jeho vlastní profese od něho tudíž vyžaduje mimořádný respekt před minulostí. Po dlouhá staletí, tj. po celé období římsko-křesťanské civilizace, nebylo třeba, aby si vychovatel tuto zvláštní hodnotu uvědomoval, neboť úcta k minulému byla podstatnou součástí římského duchovního obzoru, což nezměnila ani neukončila křesťanská éra, tuto úctu pouze převedla na jiné základy.“⁴⁹ Zároveň však neopomíná poznamenat, že toto neplatí pro každou civilizaci. Dokonce to není případ ani západní tradice jako celku. Počínaje renesancí a pokračuje novověkem se přímo dostává do protikladu, a stejně tak je tomu s tradicí Řeckou.

V římské tradici však tento vztah k minulosti znamenal podle Polybia⁵⁰ „nechat tě nahlédnout, že jsi vůbec hoden svých předků.“ Arendtová uvádí, že autorita učitele byla díky tomuto postoji zakotvena ve všeobecné autoritě minulosti jako takové. Zároveň však upozorňuje, že dnes již v této situaci nejsme, a není proto příliš nosné jednat tak, jako bychom v ní byli a jen sešli z cesty. Chceme-li se totiž vracet, výchozím bodem se pro nás vždy stává bod, v němž se krize započala. „Návrat by byl pouhou reprízou, i kdyby se lišil formou - vždyť nesmysly a vrtošivé představy, které se vydávají za poslední slovo vědy, nemají meze.

⁴⁸ ARENDTOVÁ, Hannah. *Krize kultury*. Praha: Mladá fronta, 1994. 157 s. ISBN 80-204-0424-4.

⁴⁹ Tamtéž. s. 117.

⁵⁰ Polybios – politik a nejvýznamnější historik období helénismu

Na druhé straně prostá, nereflektovaná vytrvalost, ať už se řítí do krize, či setrvačně se přidržuje nepružných zvyklostí s vírou, že krize určitou oblast života mine, může vést jenom ke katastrofě, neboť rezignuje na běh času a může, abychom byli přesnější, jen prohloubit odcizení světu, jímž jsme ohrožováni ze všech stran. Úvaha o principech výchovy a vzdělání musí toto odcizení vzít v úvahu.⁵¹

2.5.3 Krize autority z pohledu křesťana

Jiří Skoblík se ve své knize *Morálka v dialogu* zabývá otázkou současné mládeže a jejího hodnotového žebříčku. V předešlých kapitolách byl také hodnotový systém uváděn jako součást pohledu na autoritu. Předpokládá se, že respekt a úctu k autoritě chová člověk přirozeně v případě, že ona autorita je nositelem vlastností či dovedností, které jsou v hodnotovém žebříčku daného jedince či skupiny na horních pozicích.

Skoblík uvádí pro ilustraci dnešního hodnotového žebříčku mládeže jeden přehnaný, avšak ilustrující příklad z pedagogické praxe za všechny. Učitel probírá se žáky jejich plány do budoucna. Je však jejich představami nemálo zklamán. Oslovený chlapec si plánuje jako své budoucí povolání být majitelem nightclubu na česko-rakouské hranici, „protože takový job dobře sype“ a o konkurenci strach mít nemusí „protože Rakušáků přece do republiky jezdí dostatek, takže o zákazníky nebude nouze.“ Učitel by chtěl žákovi hlouběji porozumět, aby pochopil, co ho k takovým postojům vede, a tak položil ještě jednu otázku. „Koho z lidí, které zná, obdivuje?“ Odpověď zněla: „Svého staršího bratra, protože ten jezdí svým fářem přes Prahu dvoustovkou a ještě k tomu na červenou.“⁵²

Ač se v chlapcově případě jednalo z velké části o chvástání, kterým si chtěl pravděpodobně zajistit obdiv svých vrstevníků, Skoblík tento příběh považuje určitým způsobem za možnou ilustraci, na níž je vidno čtyři zásady moderního člověka. Formuloval je takto:

- Za málo práce hodně peněz
- Účel světí prostředky
- Prioritu má prožitek

⁵¹ ARENTOVÁ, Hannah. *Krize kultury*. Praha: Mladá fronta, 1994. 157 s. ISBN 80-204-0424-4. s.118.

⁵² SKOBLÍK, Jiří. *Morálka v dialogu – Křesťanský pohled na morální problémy dneška*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2006. 326 s. ISBN 80-7192-706-6. s. 86.

- Moc je právo

Na tomto příkladu a dále definovaných zásadách je možno si uvědomit, nakolik se současný svět vzdaluje morálně a eticky přijatelným hodnotám tak, jak je definuje například křesťanství. Skoblík píše: „Jak daleko jsou oba světy od sebe, svět evangelia, který říká blahoslavení chudí, a svět onoho chlapce s plánováním čehokoliv, co mu sype. Svět evangelia, zamítající odstranit čárku ze zákona, se světem obdivu k bláznivé jízdě, která neodstraňuje ze zákona pouhou čárku, ale celou jeho nosnou konstrukci. Kde je uznání ceny práce, která podle papežových slov nevytváří pouze statky, ale především tvaruje samého pracujícího? ...Pokud jde o bratra závodníka, kde je smysl pro obecné dobro, které ohrožuje na každé křižovatce? Kam zmizel smysl pro řád života, který zachová nejen ty druhé, ale i samotného aktéra?“⁵³

Skoblík se blíže tímto problémem zabývá v kapitole nazvané příznačně „Scientismus“⁵⁴ a hedonismus⁵⁵ a podotýká, že „určitá část naší nedospělé i dospělé společnosti zvládá nečekaně získanou svobodu za teoretické asistence scientismu a praktické asistence hedonismu při stálé hrozbě instrumentalizace člověka.“⁵⁶ Upozorňuje na papežský dokument *Fides et ratio*⁵⁷, který „charakterizuje scientismus jako mylný názor, zamítající nejen náboženské, etické a estetické vědění, ale i otázku smyslu všeho, kterou považuje za ireálnou a imaginární. Etickým důsledkem „metafyziky“ pozitivismu⁵⁸ je zásada, že proveditelné je dovolené. Východiskem takového přístupu vědy k morálce je určité pojetí vědy. Verifikovatelné poznatky hodné vědeckého označení vidí pouze v závěrech, které lze zdůvodnit experimentem nebo matematicko-logickým důkazem.“ „Dokáže-li věda podat určitý výkon, např. klonování člověka, je podle scientismu nerozumné ptát se, zda smí to, co je technicky proveditelné, také skutečně provést. Hranice fyzického řádu jsou zároveň hranicemi řádu mravního, pokud má vůbec smysl o něm uvažovat: „směti“ se kryje s „moci“.“⁵⁹ Důsledky tohoto přístupu jsou však dalekosáhlé. Kritériem mravní správnosti

⁵³ SKOBLÍK, Jiří. *Morálka v dialogu – Křesťanský pohled na morální problémy dneška*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2006. 326 s. ISBN 80-7192-706-6. s. 87.

⁵⁴ Neomezená důvěra v postupy a schopnosti vědy.

⁵⁵ Uspokojování příjemných pocitů a potřeb, konzumní přístup ke světu.

⁵⁶ Tamtéž, s. 88.

⁵⁷ Encyklika papeže Jana Pavla II., v překl. Víra a rozum, vydaná ke 14. září 1998.

⁵⁸ Filosofický způsob myšlení, který odmítá spekulace a vychází pouze z faktů. Kriticky odmítá všechny spekulativně orientované filosofie.

⁵⁹ SKOBLÍK, Jiří. *Morálka v dialogu – Křesťanský pohled na morální problémy dneška*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2006. 326 s. ISBN 80-7192-706-6. s. 89.

určitého jednání se totiž v tomto okamžiku stává pouze technická proveditelnost, případně minimalizace rizika postihu.

Jako další faktor, který ovlivňuje hodnotový žebříček společnosti a jeho vztah ke svobodě člověka, uvádí Skoblík hedonismus. Jedná se o prastarý pojem, který označuje za cíl lidského snažení dosažení slasti či příjemného vzrušení. Skoblík zde vidí úzkou souvislost mezi těmito dvěma pojmy, tedy scientismem a hedonismem. Poukazuje však na nebezpečnost přístupu, že „jakmile je něco proveditelné a je slibným zdrojem slasti, nemá nic stát v cestě jeho realizaci.“⁶⁰ Zúčastnění tak velmi často podceňují či ignorují rizika, která s sebou tento přístup přináší. Člověk je zpředměťován a degradován na prostředek, který slouží nějakému cíli a tento postoj může později nabývat velmi nebezpečných rozměrů. Skoblík zde jako příklad uvádí obchod s lidskými orgány, o jehož morální nesprávnosti nemůže být pochyb.

V závěru shrnuje výše zmíněné přístupy a jejich rizika jako zřejmý předmět úkolů výchovného procesu. Tím mohou být jen těžko zpětně ovlivňováni dospělí. Je tedy třeba se zaměřit na „tvárné dětské duše, dokud není pozdě.“⁶¹ V tom spočívá důležitost výchovy, ale i vzdělávání, a od těchto úkolů se odvíjí také důležitost autorit a jejich uvědomování si své zodpovědnosti.

⁶⁰ SKOBLÍK, Jiří. *Morálka v dialogu – Křesťanský pohled na morální problémy dneška*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2006. 326 s. ISBN 80-7192-706-6. s. 89.

⁶¹ Tamtéž, s. 90.

3 EMPIRICKÁ ČÁST

3.1 Výzkumný problém

Dotazníkové šetření se zaměřuje na pojem autority z pohledu žáků. Klade si za úkol zjistit, jestli znají pojem autority a pojmy s ním související, co si případně pod nimi představují, jak na ně reagují.

3.2 Cíl výzkumu

Cílem dotazníkového šetření bylo zjistit, jak žáci 2. stupně různých typů základních škol rozumějí pojmu autorita, úcta, pravidla. Co pro ně tyto pojmy znamenají a jestli je jejich chápání a přijímání autority a pravidel ovlivněno jejich vyznáním. Byla zohledňována také úplnost či neúplnost rodiny.

3.3 Metoda výzkumu

Pro výzkum byla zvolena forma dotazníkového šetření. Dotazník obsahoval sedm otázek, které se týkaly významu autority, pravidel a úcty pro žáky, jejich postojů k těmto termínům a jejich názorů na potřebnost v dnešní společnosti. Dotazník viz Příloha č. 1.

3.4 Výzkumný vzorek

Výzkumu se zúčastnilo celkem 131 žáků ze čtyř různých typů státních škol v Liberci. Dotazovanými byli žáci 8. a 9. tříd, na gymnáziu třídy tercie a kvarta. Návratnost dotazníků byla 100%.

Chlapci a dívky byli v tomto zastoupení:

Pohlaví:

- Chlapec: 72
- Dívka: 57
- Neuvedeno: 2

Žáci s vyznáním a bez vyznání byli zastoupeni v tomto poměru:

Vyznání:

- Ano: **42**
 - z toho praktikujících: **15**
- Ne: **43**
- Neuvedeno: **46**

Výzkumu se zúčastnily čtyři níže uvedené školy, které budou dále krátce představeny.

Škola	Místo	Počet respondentů
PŠ Gollova	Liberec – Perštýn	20
ZŠ J. A. Komenského	Liberec – Růžodol	21
ZŠ Kaplického	Liberec – Doubí	36
GFX Šaldy	Liberec – Růžodol	54

PŠ Gollova – jedná se o praktickou školu o devíti třídách, převážná část žáků je romského původu; cílem této školy je připravit žáky na další studium na odborném učilišti navazujícím na praktickou školu, nebo po ukončení povinné školní docházky přímo nastoupit do zaměstnání.

ZŠ J. A. Komenského – jedná se o základní školu křesťanskou, žáci ale nejsou pouze z řad věřících; reálně funguje jako klasická základní škola s velkým podílem žáků ze slabších sociálních poměrů; má devět tříd.

ZŠ Kaplického – je klasickou menší základní školou o devíti třídách; připravuje žáky na studium na středním odborném učilišti nebo na střední škole, popř. na gymnáziu.

Gymnázium F. X. Šaldy – státní gymnázium osmileté, šestileté a čtyřleté je zaměřeno na přípravu žáků pro studium na vysoké škole.

3.5 Popis výsledků

Výsledky dotazníkového šetření:

1. Co se vám vybaví, když se řekne autorita?

	Četnost odpovědí	%
Respekt	38	24,5 %
Nadřazenost, nadřízenost	16	10,3 %
Důvěra, podpora	14	9,0 %
Nevím	14	9,0 %
Člověk, kterého si lidé váží, mají k němu úctu	13	8,4 %
Vůdce	9	5,8 %
Dospělý člověk	8	5,2 %
Charakter, síla jedince	7	4,5 %
Člověk, který druhé ovlivňuje nebo řídí, koho je nutno poslouchat	7	4,5 %
Člověk, který si umí zjednat pořádek, kázeň, poslušnost	4	2,6 %
Člověk, který je příkladem, vzorem	4	2,6 %
Řád, pevná ruka, přísnost	4	2,6 %
Majetek nebo moc, vláda	3	1,9 %
Člověk čestný s dobrým chováním	3	1,9 %
Zodpovědnost	3	1,9 %
Střed pozornosti	2	1,3 %
Rodiče	2	1,3 %
Pokora	1	0,6 %
Tolerance	1	0,6 %
Spravedlnost a vstřícnost	1	0,6 %
Učitel	1	0,6 %

Výsledky nejsou příliš překvapivé, v podstatě pokrývají většinu oblastí, ve kterých bychom autoritu mohli hledat. Uvádějí vlastnosti, kterými by autorita měla disponovat, aby plnila svůj úkol kvalitně, aby mohla vést a byla průvodcem dobrým. Je tedy zřejmé, že většina dětí na druhém stupni ZŠ má poměrně ucelenou představu o tom, jak by její vzory měly vypadat.

2. Koho považujete (z hlediska vlastností) za svůj vzor a proč?

	Četnost odpovědí	%
Slavná osobnost	39	33,1 %
Nemám, jsem sám sebou	35	29,7 %
Rodič	24	20,3 %
Kamarád	6	5,1 %
Další příslušník rodiny	3	2,5 %
Škola, učitel	3	2,5 %
Prezident (V. Klaus, V. Havel)	2	1,7 %
Sourozenec	2	1,7 %
Ježíš, Bůh	2	1,7 %
Lidé, kteří se obětovali v 1.SV a 2.SV	1	0,8 %
Zásadového člověka	1	0,8 %

Na odpovědích této otázky se ukázalo poměrně velké ovlivnění společnosti módními trendy. Nejvyšší zastoupení ve vzorech obecně měly slavné osobnosti jako například zpěváci, herci, modelky apod. Většina zdůvodnění, proč právě oni se stali vzory, byla, že pořádají charitativní činnosti a jsou tedy prospěšní těm, kteří to nejvíce potřebují.

Ani druhá nejčastější odpověď není překvapivá. U dnešní mládeže je kladen velký důraz na vlastní originalitu. Ten, kdo jde vlastní cestou, sklízí mezi vrstevníky největší obdiv. Je tedy možno předpokládat, že ač tito dotazovaní pravděpodobně nějaké vzory mají, vědomě či nevědomě to popírají pod tlakem společenského očekávání. Dalším důvodem pro tuto odpověď může být také projev období vzdoru, popisovaný v kapitole o ontogenetickém vývoji příslušné věkové skupiny, tedy pubescentů.

3. Koho ve svém okolí považujete za svůj vzor a proč?

	Četnost odpovědí	%
Rodič	35	32,4 %
Nemám vzor, jsem sám sebou	30	27,8 %
Kamarád	20	18,5 %
Další příslušník rodiny	11	10,2 %
Sourozenec	10	9,3 %
Učitel	2	1,9 %

Nejčastější odpovědi po vzorech z blízkého okolí byl „rodič“, to je třeba hodnotit velmi kladně vzhledem k faktu, že většina dotazovaných právě přichází do období vzdoru vůči rodičům, nebo již tímto obdobím procházejí. Je tedy důležité zmínit, že si i v dnešní době děti uvědomují důležitost svých rodičů a dokáží je v sobě samých uznat jako svůj vzor. Nejčastějším odůvodněním tohoto faktu bylo, že jsou rodiče dobří v tom, co dělají, že jsou úspěšní a že si vždy ví rady s řešením situací, jsou připraveni vždy svým dětem pomoci a vyslechnout je v tíživých situacích.

Druhá nejčastější odpověď má podle mě podobný charakter jako u předešlé otázky. Za zajímavý považuji ale fakt, že to nebyli většinou titíž žáci, kteří odpověděli, že nemají vzor v otázce první a druhé. Zpravidla neměli vzor pouze celkový nebo pouze v blízkém okolí, jen malý počet dotazovaných uvedl, že nemá žádný vzor celkově. Naopak poměrně velké množství respondentů uvádělo u obou otázek vzory z blízkého okolí, například rodiče a kamaráda, či prarodiče. V některých případech byly odpovědi u první a druhé otázky stejné. Nebylo jich však mnoho.

Mezi další příslušníky rodiny byli řazeni prarodiče a strýcové, či tety. Je tím tedy myšlen širší okruh rodiny.

4. Myslíte, že jsou k něčemu pravidla?

Považují pravidla za potřebná:

- Ano: **122**
- Ne: **9**
 - Protože je nikdo nedodržuje: **5**
 - Z toho: chlapců **7** / dívky **2**

Odpověď na tuto otázku může být na jednu stranu velmi překvapivá. Očekává se vzhledem k období častého vzdoru, že odmítání pravidel bude markantnější. Avšak ukázalo se, že i děti v období, kdy se chtějí prosazovat a vymezovat vůči svému okolí, potřebují pevný řád a pravidla, aby se ve světě, v němž žijí, dokázaly orientovat.

Důležitý je také fakt, že z devíti žáků, kteří považují pravidla za zbytečná, jich pět uvedlo jako důvod, že „je stejně nikdo nedodržuje“. Z toho jasně vyplývá, že i oni pravidla jako taková pro orientaci ve světě a v životě potřebují, zároveň však mají silnou negativní zkušenost s jejich porušováním, a to vede ke skeptickému pohledu na věc.

Dalším zajímavým zjištěním je, že z devíti žáků odmítajících pravidla, byly pouze dvě dívky.

Závislost přijímání pravidel na úplnosti rodiny

	Považují pravidla za potřebná		Nepovažují pravidla za potřebná	
	Četnost odpovědí	%	Četnost odpovědí	%
Úplná rodina	80	61,1 %	5	3,8 %
Neúplná rodina	31	23,7 %	2	1,5 %
Neuvedeno	11	8,4 %	2	1,5 %

Ukázalo se, že úplnost či neúplnost rodiny nehraje v pohledu na pravidla u žáků příliš velkou roli. Dokazuje to spokojenost s nastoleným řádem v rodinách úplných a fungujících a touhu po jasném a pevném řádu a pravidlech v rodinách neúplných, které neplní svou funkci stoprocentně.

Přijímání pravidel v závislosti na vyznání

	Považují pravidla za potřebná		Nepovažují pravidla za potřebná	
	Četnost odpovědí	%	Četnost odpovědí	%
Žáci s vyznáním	42	32,1 %	0	0 %
Žáci bez vyznání	36	27,5 %	5	3,8 %
Neuvedeno	44	33,6 %	4	3,1 %

V porovnání s faktorem úplnosti rodiny je možno říct, že vyznání již při přijímání pravidel jistou roli hraje. Z žáků, kteří jsou jakýmkoli způsobem věřící – nejednalo se pouze o křesťany – považují pravidla za smysluplná a potřebná všichni. Tato skutečnost byla očekávána, neboť pravidla jsou nedílnou součástí jakéhokoli vyznání a jsou to právě pravidla, která dávají lidem pocit jistoty. Umožňují jim rozhodovat se v rámci jistých mezí a je zřejmé, co je dobré a co špatné. Situace je tedy přehledná a směr cesty jasný a nematoucí.

5. Co je podle vás úkolem člověka, který je autoritou?

	Četnost odpovědí	%
Být dobrým člověkem a vzorem pro druhé	41	29,7 %
Něco, někoho řídit	15	10,9 %
Nevím	12	8,7 %
Pomáhat lidem	10	7,2 %
Vést lidi	10	7,2 %
Radit a pomáhat	10	7,2 %
Zachovat, udržet si svou autoritu	6	4,3 %
Zodpovědnost	6	4,3 %
Zachovávat řád a pořádek	5	3,6 %
Vzdělanost, slušnost	4	2,9 %
Psát něco o lidech, psát knihy	3	2,2 %
Žít	2	1,4 %
Mít respekt	2	1,4 %
Učit druhé správným věcem	2	1,4 %
Nemají žádný úkol	2	1,4 %
Inspirovat druhé	2	1,4 %
Přirozenost	1	0,7 %
Vychovávat	1	0,7 %
Upoutat pozornost	1	0,7 %
Nezneužívat svou moc	1	0,7 %
Považovat druhé za rovné	1	0,7 %
Jednat rozvážně	1	0,7 %

V otázce o úkolu autority převládala odpověď „být dobrým člověkem, být ostatním vzorem“. Z toho lze vypožorovat, že žák druhého stupně již poměrně dobře ví, co od autority očekává a na co se zaměřovat, má-li k ní mít úctu a respekt. Většina žáků hledala úkoly pro autority s kladnými úmysly, avšak objevily se i postoje k autoritám negativním, tedy lidem nadřazeným, kteří někoho ovládají. Je zřejmé, že žáci berou v potaz i autority záporného charakteru, ač nepřevládají, jsou brány v potaz.

6. Vysvětlete pojem úcta. Je v dnešní době potřeba? Kde a proč?

- Je úcta dnes ještě potřeba?

	Četnost odpovědí	%
Bez odpovědi	74	56 %
Ano	57	43,2 %
Ne	1	0,8 %

Pojem úcty chápe nějakým způsobem většina dětí. Na otázku o její potřebnosti v dnešní době se však většina rozhodla odpověď neuvádět. Tato skutečnost je z velké části pravděpodobně ovlivněna špatným položením otázky. Položená otázka se totiž skládá ze tří dotazů a respondenti tedy mohli podle vlastního uvážení zodpovědět jen určitou část. To se odráží v četnosti odpovědí na potřebnost úcty. Z těch, kteří odpověděli, jasně převládá kladný vztah k úctě.

- Pojmy, které žáci považují za vysvětlující

	Četnost odpovědí	%
Respekt	27	27,3 %
Slušnost	24	24,2 %
Vážít si někoho	20	20,2 %
Nevím, jak popsat	11	11,1 %
Pokora	2	2 %
Věřit někomu	2	2 %
Vzhlížet k někomu	2	2 %
Uznání	2	2 %
Pomoc druhým	2	2 %
Považovat někoho za důležitého	1	1 %
Nějaký pocit	1	1 %
Obdiv	1	1 %
Poslušnost vůči někomu	1	1 %
Být stálý, neměnit svou osobnost	1	1 %
Cít pro usmíření konfliktů	1	1 %
Nelhat	1	1 %

Nejčastějším přiblížením pojmu úcty byl termín respekt. Zdá se, že žáci tato dvě slova považují za synonyma. Ve většině případů byla totiž odpověď jednoslovná, žáci tedy neměli potřebu upřesňovat více a považovali pravděpodobně toto vysvětlení za dostačující.

- Kde, či ke komu je potřeba úcta?

	Četnost odpovědí	%
Ke starým lidem	18	58,1 %
K autoritám	4	12,9 %
V práci	3	9,7 %
K rodině	3	9,7 %
K mrtvým	2	6,5 %
K těm, kteří něco dokázali	1	3,2 %

V podotázce, ke komu či kde je třeba chovat úctu, převažovala odpověď „ke starým lidem“. Tato odpověď se nabízí, protože se v ní odrážejí výchovné prvky většiny rodičů a tedy i často užívaná fráze, že „ke starým lidem je třeba mít úctu“.

Překvapující však je, že nikdo neuvedl odpověď o prokazování úcty na posvátných místech. Vzhledem k faktu, že téměř polovina dotazovaných se hlásí k nějaké víře, by bylo možno očekávat i tuto možnost. Nebyla však uvedena ani náznakem v žádném dotazníku. Důvodem by mohlo být celkové zaměření dotazníku, který se vztahuje k autoritám, tedy osobám, nikoli k místům. To mohlo v respondentech vzbuzovat dojem, že i tato otázka se vztahuje k osobám, potažmo k prostředí, nikoli však k místu.

7. Vybaví se vám z historie nějaká postava, kterou byste považovali za autoritu? Čím si to zasloužila?

	Četnost odpovědí	%
Nevím	31	27,4 %
Karel IV.	11	9,7 %
Adolf Hitler	10	8,8 %
Tomáš Garrigue Masaryk	9	8,0 %
Jan Ámos Komenský	8	7,1 %
Marie Terezie	7	6,2 %
Jan Hus	5	4,4 %
Václav Havel	4	3,5 %
Egyptští vládci	2	1,8 %
Prezidenti a svatí	2	1,8 %
Achilleus	2	1,8 %
Ježíš	2	1,8 %
Jan Neruda	2	1,8 %
Prarodiče	1	0,9 %
Leonardo da Vinci	1	0,9 %
František Křižík	1	0,9 %
Walter Scott	1	0,9 %
Kryštof Kolumbus	1	0,9 %
Václav III.	1	0,9 %
Vědci	1	0,9 %
Jiří Voskovec a Jan Werich	1	0,9 %
Karel Hynek Mácha	1	0,9 %
Odbojáři z 1. SV a 2. SV	1	0,9 %
Fidel Castro	1	0,9 %
Napoleon	1	0,9 %
Bear Grylls	1	0,9 %
Jindřich VIII.	1	0,9 %
Matka Tereza	1	0,9 %
Voltaire	1	0,9 %
Nero	1	0,9 %

Téměř třetina respondentů si nedokázala vybavit žádnou postavu z historie, kterou by sama považovala za autoritu. Tato skutečnost by však neměla být vysvětlována pouhou ignorací žáků. S velkou pravděpodobností je tento výsledek ukazatelem několika skutečností, jež je třeba brát v úvahu.

V první řadě je nutno podotknout, že velká část dotazovaných má sice v rámci vzdělávacího programu základy historie, avšak škola jako taková vůbec nepočítá s tím, že by tyto děti v oboru historie, či spíše dějepisu, odcházely nějak více vzdělané. Jedná se hlavně o školu praktickou, která si jako hlavní cíl klade připravit děti tak, aby se orientovaly v jim dostupném světě. Je pro ně tedy nezbytné umět číst a psát, v lepším případě postoupit na odborné učiliště a naučit se nějakému řemeslu. Praktická dovednost je zde nosnější než teoretická znalost. Děti k hlubšímu studiu nejsou většinou disponovány jak z hlediska pozornosti, tak mentálních schopností.

Dalším faktorem, který ovlivnil odpovědi žáků, by mohlo být to, že látka ve škole je vykládána spíše jako body, které si mají děti zapsat a následně se je naučit. Je však jen velmi málo učitelů, kteří dokáží látku vyložit tak, aby u dětí vytvořili dojem, že ta či ona historická postava byla kladnou či zápornou autoritou. Předpokládám tedy, že kdyby otázka zněla „jmenujte postavu z historie“, četnost odpovědí by byla 100%.

Jistě neméně podstatným faktorem byl i časový tlak, který mohly některé děti u zadaných dotazníků pocítit. Domnívám se, že i to mohlo výsledky ovlivnit. Tato otázka je v dotazníku poslední, mohly na ni mít tedy méně času, pokud se zamýšlely hlouběji na otázkami jinými.

Skutečnost, že dalšími čteně uváděnými postavami byli Karel IV., Adolf Hitler, Jan Ámos Komenský či Marie Terezie, může být připisována jednak tomu, že se jedná o velmi známé osobnosti, jejichž jména zaslechnou děti často i mimo školu, jednak to ukazuje na fakt, že jsou ve školách poměrně podrobně probírány a mohly být v učivu zařazeny v době nedávne před zadáváním dotazníků.

4 ZÁVĚR

Ve své práci jsem se zbývala pojmem autority. Jedná se bezpochyby o pojem zkoumaný, popisovaný a hodnocený mnoha odborníky, ale zároveň také o pojem reflektovaný v každodenní praxi mnoha laiků.

Cílem mé práce bylo zjistit, jestli, a pokud ano, do jaké míry, ovlivňuje vyznání školní mládeže druhého stupně jejich pohled na autority, se kterými se setkávají. Práce se zabývá také tím, co si mládež pod pojmem autority představuje a jak se k němu následně staví. V úvahu jsou brány i sociální a biologické faktory, které svou roli v této problematice bezpochyby hrají také. Teoretická část práce je věnována autoritě jako pojmu, a to s ohledem na jeho historický vývoj, ale také na jeho vývoj ve sféře pedagogiky a psychologie. Samostatně je probírán pohled věřícího člověka, převážně křesťana.

Z výsledků dotazníkového šetření vyplývá, že všechny faktory, uváděné v teoretické části práce, se podílejí na utváření pohledu mládeže na autoritu.

Na otázku o ovlivnění přijímání autority vírou je získána odpověď. Ano, tento faktor je citelný spíše, avšak spíše u pojmů s autoritou souvisejících, například úcta či pravidla. Je možno říci, že děti obecně tyto pojmy vnímají jako nutnou součást života. Z odpovědí je však zřejmé, že dotazovaní respondenti z věřících rodin – bez ohledu na úplnost rodin – tuto nutnost pocítují bez výjimek, zatímco u respondentů bez vyznání se objevily v malém množství i negativní postoje. Zpravidla se jednalo o postoje umocněné vědomým či nevědomým pocitem zbytečnosti těchto pojmů, protože nejsou v okolí dotazovaných v praxi dodržovány či brány vážně. Zde se projevuje rozdílnost přístupů, kterou jsem očekávala. Věřící člověk je motivován vyšší spravedlností, a není pro něj tedy zřejmé nedodržování jistých pravidel takovou katastrofou jako pro člověka, kterému má být motivací pouze světská spravedlnost. Tento faktor se ukázal být ovlivňujícím tedy již u dětí druhého stupně základní školy, a to bez ohledu na jejich inteligenci či úplnost jejich rodin a počet sourozenců.

V práci se podařilo objasnit pojem autority a vliv vyznání na její přijímání mezi dnešní mládeží.

5 POUŽITÁ LITERATURA

- ARENDOVÁ, Hannah. *Krize kultury*. Praha: Mladá fronta, 1994. 157 s. ISBN 80-204-0424-4.
- ČECHOVÁ, Věra; MELLANOVÁ, Alena; KUČEROVÁ, Hana. *Psychologie a pedagogika II pro střední a zdravotnické školy*. Praha : Informatorium, 2004. 160 s. ISBN 80-7333-028-8 (brož.).
- LÁBUSOVÁ, Eva. Eva Lábusová.cz: rodičovství, psychologie, zdraví [online]. Leden 2008. URL <http://www.evalabusova.cz/clanky/deti_a_hranice.php> [cit. 2011-5-21].
- PALOUŠ, Radim; *Kmotřenci*. Praha: Nové cesty myšlení, Sedmdesátá léta. 131 s.
- SALADIN- GRIZIVATZ, Catherine. *Rodičovská autorita: Uplatňování autority není jednoduché: Jak odstupňovat zákazy: K čemu slouží tresty: Jak nebránit rozvoji dítěte*. Praha : Portál, 2002. 98 s. ISBN 80-7178-676-4 (brož.).
- SKOBLÍK, Jiří. *Morálka v dialogu – Křesťanský pohled na morální problémy dneška*. Kostelní Vydří : Karmelitánské nakladatelství, 2006. 326 s. ISBN 80-7192-706-6.
- VALIŠOVÁ, A. a kol. *Autorita jako pedagogický problém*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 1998. 135 s. ISBN 8071846244.
- VALIŠOVÁ, Alena a kolektiv. *Autorita ve výchově: vzestup, pád, nebo pomalý návrat*. Praha : Karolinum, 1999. 185 s. ISBN 80-7184-857-3.
- VALIŠOVÁ, Alena. *Jak získat, udržet a neztrácet autoritu*. Praha : Grada, 2008. 141 s. ISBN 978-80-247-2282-5 (brož.).
- VALIŠOVÁ, Alena; ŠUBRT, Richard. *Jak získat a neztratit autoritu: aneb Proč má maminka vždycky pravdu*. Praha ISV nakladatelství, 2004. 116 s. ISBN 80-86642-29-1 (brož.).
- *Základy sociologie*. [online] URL: <http://sociologie.topsid.com/index.php?war=moc_a_autorita> [cit. 2011-5-15].

6 PŘÍLOHY

DOTAZNÍK PRO ŽÁKY 8. a 9. TŘÍD

Milí žáci,

pracuji na bakalářské práci na téma Autorita ve výchově a ráda bych vás požádala o spolupráci formou tohoto dotazníku. Jedná se o sondu, která má za úkol zmapovat pojetí autority očima žáka druhého stupně základní školy.

Při vyplňování dotazníku prosím postupujte od jednoho bodu k druhému, žádný neopomeňte. Snažte se prosím odpovídat co možná nejvšestručněji a pravdivě.

Vyhodnocení dotazníku bude sloužit jako podklad k vypracování mé bakalářské práce na FP TUL.

Děkuji za váš čas a spolupráci.

Anna Burianová

Škola:
Věk: 12 – 13 – 14 – 15 let Pohlaví: dívka x chlapec
Rodina: úplná x neúplná (jak:)
Počet sourozenců: 0 – 1 – 2 – 3 – 4 – více (.....)
Vyznání:, praktikující:

1. Co se vám vybaví, když se řekne autorita?

.....
.....

2. Koho považujete (z hlediska vlastností) za svůj vzor a proč? (Co se vám na něm (ne)líbí a proč?)

.....
.....

3. Koho ve svém okolí považujete za svůj vzor a proč?

.....
.....

4. Myslíte si, že jsou k něčemu pravidla? Ano x Ne (Kde, v jaké oblasti a proč?)

.....
.....

5. Co je podle vás úkolem člověka, který je autoritou?

.....
.....

6. Vysvětlíte pojem úcta. Je v dnešní době potřeba? Kde a proč?

.....
.....

7. Vybaví se vám z historie nějaká postava, kterou byste považovali za autoritu? Čím si to zasloužila?

.....